

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

en association avec

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE DES PRATIQUES ÉDUCATIVES EN MILIEU DE GARDE POUR  
DÉVELOPPER LA COMMUNICATION ET LES HABILETÉS SOCIALES DES  
ENFANTS (3-5 ANS) QUI PRÉSENTENT UN RETARD GLOBAL ET  
SIGNIFICATIF DE DÉVELOPPEMENT

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN EDUCATION

PAR

FRANCINE JULIEN-GAUTHIER

MARS 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*Chacun a son talent, ses aptitudes...*  
*Chacun peut créer des œuvres à sa mesure*

*Nicole Charest, 2002*

## REMERCIEMENTS

J'aimerais d'abord remercier ma directrice, madame Carmen Dionne, dont la perspicacité, la persévérance et le talent ont largement contribué à améliorer la qualité de cet ouvrage, merci à madame Jane Kaplan Squires, co-directrice et à madame Nadia Rousseau qui a assumé avec soin la direction de mon projet doctoral. Merci à mes amies Colette Jourdan-Ionescu, Julie Ruel et Sylvie Tétreault, leur apport est inestimable dans la réussite de cet ambitieux projet. Je garde un souvenir impérissable de votre rigueur, de votre humour et de votre grande générosité.

Merci à toutes les personnes rencontrées dans plus de 40 milieux de garde, c'est au-delà de 500 enfants, éducatrices, accompagnatrices, directrices et conseillères pédagogiques qui m'ont accueillie à l'été 2005. Toutes ces personnes ont partagé leur expertise et leur vision de l'inclusion, elles m'ont permis de connaître les pratiques éducatives privilégiées dans leur milieu et pendant toutes ces journées, j'ai pu m'imprégner des valeurs, de la culture et du savoir-faire de cette mini-société. Merci à tous les collaborateurs : parents, personnel des organismes communautaires, intervenants spécialisés et gestionnaires de centres de réadaptation, tout particulièrement monsieur Jean Voyer, directeur de la recherche, de l'enseignement et de la qualité des services au CSDI de la Mauricie et du Centre-du-Québec.

Merci à ma famille, qui représentent ce que j'ai de plus précieux dans la vie : mon mari Réjean, mes enfants Marc, Philippe et Rosemarie, mes petits-enfants Émilie, Laurie-Anne, Robin, Violaine et celui (ou celle) qui est en route, ainsi que mes beaux-enfants Nathalie, Véronique et Francis. Leur confiance, leurs encouragements et leur présence dans les moments difficiles ont ensoleillé mon parcours. Merci à ma famille élargie, dont l'exemple est une source d'inspiration et de motivation et qui partagent avec nous tant de souvenirs heureux.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
RÉSUMÉ .....	xiii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I.....	7
PROBLÉMATIQUE .....	7
1.1 L'inclusion en milieu de garde des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement .....	7
1.1.1 La situation actuelle de l'inclusion préscolaire .....	7
1.2.2 L'évolution de la terminologie utilisée.....	10
1.2.3 L'inclusion préscolaire, principaux éléments constitutifs .....	13
1.2.4 Les obstacles à l'inclusion .....	19
1.2 L'importance du développement de la communication et des habiletés sociales chez les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement .....	22
1.2.1 Développement de la communication .....	22
1.2.2 Développement des habiletés sociales.....	23
1.3 Question de recherche.....	28
1.3.1 Objectifs de recherche .....	32
CHAPITRE II .....	34
CADRE THÉORIQUE .....	34
2.1 Le retard du développement intellectuel .....	34
2.1.1 Des caractéristiques cognitives.....	35
2.1.1.1 La similarité des séquences de développement cognitif ou intellectuel .....	35
2.1.1.2 La lenteur du développement intellectuel .....	35
2.1.1.3 La moindre efficacité du fonctionnement intellectuel .....	36
2.1.2 Des caractéristiques personnelles .....	40
2.1.3 Des potentialités d'apprentissage .....	41

2.2 L'écologie du développement .....	42
2.2.1 Le microsystème.....	44
2.3 Le développement de la communication chez les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement .....	47
2.4 Le développement des habiletés sociales des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement .....	56
2.5 Stratégies d'intervention pour développer la communication et les habiletés sociales des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement dans les milieux préscolaires.....	68
CHAPITRE III .....	75
MÉTHODOLOGIE.....	75
3.1 Choix d'une méthode de recherche.....	75
3.1.1 Justification du choix de la méthodologie .....	77
3.2 Planification de la recherche .....	81
3.2.1 Planification des « études de cas » .....	81
3.2.2 Invitation à participer à la recherche .....	84
3.2.3 Structure de la collecte de données.....	84
3.2.4 Validité de la recherche .....	86
3.3 Caractéristiques de la population à l'étude .....	88
3.3.1 Caractéristiques des éducatrices .....	89
3.3.2 Caractéristiques des enfants.....	91
3.3.3 Fréquentation ou degré d'inclusion des enfants .....	93
3.4 Collecte des données .....	95
3.4.1 Utilisation de stratégies d'intervention éprouvées.....	95
3.4.2 Planification de l'intervention .....	101
3.4.3 Principaux besoins des enfants dans le milieu de garde .....	102
3.5. Analyse des résultats de la collecte de données .....	105
3.5.1 Analyse de la présence de stratégies d'intervention éprouvées pour développer la communication et les habiletés sociales.....	105
3.5.2 Analyse de la planification de l'intervention.....	106
3.5.3 Analyse des principaux besoins des enfants.....	109
3.5.4 Analyse multi-cas .....	111

3.6 Caractéristiques d'interdisciplinarité .....	112
3.7 Contribution à l'avancement des connaissances en éducation.....	113
CHAPITRE IV .....	116
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	116
4.1 Utilisation de stratégies d'intervention éprouvées .....	116
4.1.1 Stratégies d'intervention sur l'environnement social et physique du milieu 122	
4.1.2 Stratégies d'intervention pour développer la communication pré- linguistique .....	128
4.1.3 Stratégies d'intervention directives pour développer la communication (verbale ou non verbale) .....	131
4.1.4 Stratégies d'intervention pour développer les habiletés sociales .....	133
4.1.5 Ajout de ressources dans le milieu .....	136
4.2 Planification de l'intervention éducative .....	141
4.2.1 Actions planifiées pour développer la communication et les habiletés sociales de l'enfant .....	141
4.3 Principaux besoins des enfants .....	145
4.3.1 Besoins des enfants sur le plan de la communication.....	146
4.3.2 Besoins des enfants sur le plan des habiletés sociales.....	148
4.3.3 Principaux besoins des enfants dans le contexte du milieu de garde .....	151
CHAPITRE V .....	153
DISCUSSION .....	153
5.1 Pratiques éducatives sur l'environnement social et physique du milieu.....	155
5.2 Pratiques éducatives pour développer la communication pré-linguistique.....	165
5.3 Pratiques éducatives pour développer la communication (verbale ou non verbale) .....	174
5.4 Pratiques éducatives pour développer les habiletés sociales.....	188
5.4.1 Ajout de personnes ressources dans le milieu .....	199
5.5 Planification de l'intervention éducative dans le milieu .....	206
5.5.1 Planification des interventions sur la communication .....	206
5.5.2 Planification des interventions sur les habiletés sociales .....	208
CONCLUSION .....	212

6.1 Apport à l'avancement des connaissances en éducation .....	212
6.2 Implications pour la pratique .....	217
6.3 Limites de la recherche .....	220
6.4 Futures recherches .....	223
RÉFÉRENCES.....	228
APPENDICE A.....	260
« Modèle gradué d'intervention pour faciliter la socialisation des jeunes enfants dans les milieux préscolaires » (Julien-Gauthier et Dionne, 2006).....	260
1 Interventions sur l'environnement social et physique du milieu .....	261
2 Interventions ciblées pour développer la communication et les habiletés sociales.....	264
2.1 Stratégies d'intervention pour développer la communication pré-linguistique .....	265
2.2 Stratégies d'intervention directives pour développer la communication (verbale et non verbale) et les habiletés sociales .....	268
2.3 Organisation des interventions naturalistes .....	274
3 Activités spécifiques d'apprentissage social .....	276
4 Interventions spécialisées ou intensives.....	278
APPENDICE B .....	286
Modèles de Transmission de l'information par le parent (TIPP) et Transmission de l'information par l'éducatrice (TIPE) .....	286
APPENDICE C .....	289
Tableau de résolution de conflits .....	289
APPENDICE D.....	293
Personnes et organismes contactés.....	293
APPENDICE E .....	297
Exemples de lettre d'invitation ainsi que de documents et formulaires utilisés dans le cadre de cette recherche .....	297
Appendice E .....	310





## LISTE DES FIGURES

Figure 1 Courbes illustrant six caractéristiques du développement et du fonctionnement d'un enfant présentant une déficience intellectuelle (Dionne et al., 1999 , p. 329) .....	37
Figure 2 Modèle conceptuel des processus sous-jacents au développement des habiletés sociales en lien avec les stratégies sociales correspondantes (Guralnick, 1999, traduction libre).....	58
Figure 3 « Modèle gradué d'intervention pour faciliter la socialisation des jeunes enfants dans les milieux préscolaires » .....	70
Figure 4 Expérience des éducatrices en milieu de garde et expérience en contexte d'inclusion en milieu de garde .....	91
Figure 5 Répartition des enfants selon leur groupe d'âge.....	92
Figure 6 Nombre de stratégies d'intervention différentes identifiées dans chacun des milieux de garde ou « cas ».....	117
Figure 7 Proportion des milieux de garde où sont identifiées des stratégies d'intervention sur l'environnement.....	123
Figure 8 Proportion des milieux de garde où sont identifiées des stratégies d'intervention pour développer la communication pré-linguistique.....	129
Figure 9 Proportion des milieux de garde où sont identifiées des stratégies d'intervention pré-linguistiques selon le stade de développement des enfants	130
Figure 10 Proportion des milieux de garde où sont identifiées des stratégies d'intervention pour développer la communication .....	132
Figure 11 Proportion des milieux de garde où sont identifiées des stratégies d'intervention pour développer les habiletés sociales.....	135
Figure 12 Répartition des actions planifiées auprès de l'enfant en fonction des domaines d'intervention.....	143

Figure 13 Moyenne des actions planifiées lors de l'accueil de l'enfant dans le milieu de garde et après un an de fréquentation.....	144
Figure 14 Répartition des actions planifiées pour développer les habiletés sociales lors de l'accueil des enfants dans les milieux .....	145
Figure 15 Pourcentage de besoins dans chacun des aspects constitutifs de la communication.....	146
Figure 16 Pourcentage des besoins dans chacun des aspects constitutifs des habiletés sociales .....	150
Figure 17 Présence de stratégies d'intervention pré-linguistiques auprès des enfants à ce stade du développement de la communication.....	169
Figure 18 Proportion des milieux de garde où sont identifiées des stratégies dont l'efficacité est supérieure .....	178
Figure 19 Proportion des milieux de garde où sont identifiées des stratégies « de soutien » .....	179

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 .....	9
Évolution du nombre moyen mensuel d'enfants handicapés (avec subvention) et du nombre moyen mensuel d'enfants de 1991-1992 à 2002-2004 (MESSEF, 2005)	9
Tableau 2 .....	52
Caractéristiques du langage expressif chez l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement .....	52
Tableau 3 .....	79
Mise en lien de certaines caractéristiques de la perspective de complémentarité dans les recherches en intervention précoce et des caractéristiques de l'étude.....	79
Tableau 4.....	87
Critères méthodologiques de la recherche, selon les critères de rigueur d'une recherche qualitative (Savoie-Zajc, 2004) .....	87
Tableau 5.....	90
Formation initiale des éducatrices.....	90
Tableau 6.....	93
Description des enfants participant à l'étude .....	93
Tableau 8.....	110
Niveaux et buts compris dans les sections « communication » et « habiletés sociales » lors de l'identification des principaux besoins des enfants.....	110
Tableau 9.....	118
Répartition du nombre et de la présence moyenne des stratégies d'intervention pour chacun des niveaux de l'instrument .....	118
Tableau 10.....	119
Présence de stratégies d'intervention éprouvées (nombre de milieux de garde où ces stratégies sont identifiées).....	119
Tableau 11 .....	125

Stratégies d'intervention sur l'environnement identifiées dans la plus grande proportion des milieux de garde.....	125
Tableau 12.....	133
Stratégies d'intervention pour développer la communication identifiées dans la plus grande proportion de milieux de garde (74% à 94%) .....	133
Tableau 13.....	134
Stratégies d'intervention pour développer la communication identifiées dans la plus petite proportion de milieux de garde (3% à 26%) .....	134
Tableau 14.....	136
Stratégies d'intervention pour développer les habiletés sociales identifiées dans la plus grande proportion de milieux de garde (74% à 94%) .....	136
Tableau 15.....	137
Stratégies d'intervention pour développer les habiletés sociales identifiées dans la plus petite proportion de milieux de garde (3% à 26%) .....	137
Tableau 16.....	139
Répartition des ressources d'accompagnement dans chacun des milieux de garde ou « cas ».....	139
Tableau 17.....	149
Besoins des enfants sur le plan de la communication dans chacun des niveaux de l'instrument d'évaluation des habiletés fonctionnelles.....	149
Tableau 18.....	152
Principaux besoins des enfants sur le plan des habiletés sociales dans chacun des niveaux .....	152

## RÉSUMÉ

Cette recherche vise à connaître les pratiques éducatives auprès des enfants qui ont un retard global et significatif de développement, dans les milieux de garde du Québec. Son originalité réside dans les domaines de développement choisis : la communication et les habiletés sociales. Il s'agit également d'une recherche « sur le terrain », dont la « validité écologique » est reconnue (Swartz et Carta, 1996). Elle s'appuie sur le cadre conceptuel du « retard du développement intellectuel » (Dionne et al., 1991), condition que présentent les enfants qui participent à la recherche. Les pratiques éducatives sont étudiées à partir de l'identification des stratégies d'intervention utilisées par les éducatrices, de l'analyse des actions planifiées et de l'évaluation des principaux besoins des enfants, dans le contexte du milieu de garde.

La méthode utilisée est l'étude de cas (étude multicas), à laquelle participent 35 milieux de garde, de 10 régions du Québec. Les données sont recueillies lors d'une période d'observation de quatre à six heures, dont un épisode de 60 minutes est enregistré sur bande vidéo. Les instruments utilisés sont la « *Grille d'identification de stratégies pour développer la communication et les habiletés sociales* » (Julien-Gauthier, 2005) et la traduction française de « *l'AEPS* » (Bricker, 2002).

Les résultats montrent l'utilisation de 56 stratégies d'intervention : 11 stratégies sur l'environnement, 11 stratégies prélinguistiques et 34 stratégies directives pour développer la communication et les habiletés sociales. Les pratiques éducatives sur l'environnement sont utilisées dans la plus grande proportion des milieux. Les stratégies d'intervention pour développer la communication apparaissent second rang et sur ce plan, l'utilisation de formes de communication gestuelle ou imagée est à développer. L'utilisation de stratégies pour développer les habiletés sociales, qui figure au troisième rang, doit s'appuyer sur les caractéristiques cognitives et personnelles des enfants ayant un retard de développement. L'utilisation de formes alternatives de participation aux routines et activités pourrait être envisagée. Mots-clé : retard de développement, inclusion, éducation préscolaire, socialisation.

## INTRODUCTION

Les changements survenus au cours des dernières années dans les valeurs et dans la structure de la société influencent directement les conditions de vie des familles québécoises. Parmi ces changements, soulignons l'augmentation constante de la participation des mères au marché du travail. Ainsi, le taux d'activité des mères de 20 à 44 ans qui ont des enfants de moins de six ans est passé de 30,3 % en 1976 à 74,8 % en 2003 (Statistique Canada, 2004). Cette situation contribue à aider les familles à s'assurer d'un niveau de vie convenable et à faire face aux augmentations régulières du coût de la vie. Pour la plupart des mères, il ne s'agit plus de choisir entre le travail et la famille mais de cumuler ces responsabilités (Conseil de la famille et de l'enfance, 2000).

Pour les parents, la conciliation de leur vie familiale et professionnelle est à l'origine de difficultés de plus en plus grandes, attribuées en partie au retard que met la société à s'adapter aux nouvelles réalités de la famille et du travail. Plus de 40% des hommes et des femmes affirment se sentir pressés par le temps à tous les jours. Il y a plus de stress lié à la pression du temps dans les familles à double revenu et davantage encore s'il y a des enfants de moins de cinq ans (Conseil de la famille et de l'enfance, 2000). Lorsque l'enfant présente un retard global et significatif de développement, à la pression du temps s'ajoutent des inquiétudes au sujet de la condition de l'enfant et de son bien-être. Il en résulte très souvent que la mère quitte son emploi pour pouvoir assurer au maximum le développement de son enfant (Bouchard, Pelchat, Boudreault & Lalonde-Gratton, 1994; Statistique Canada, 2003).

Dans la population québécoise, on note également des changements dans les habitudes de vie des familles. On ne vit plus en famille élargie pour toutes sortes de raisons, liées notamment à la dispersion géographique, aux ruptures des unions et à la diminution de la taille des familles (Conseil de la famille et de l'enfance, 2000). Cette

réalité crée de l'isolement chez les familles, une réduction de l'aide disponible en cas de besoin et plaide en faveur du développement de services de garde et de services éducatifs pour soutenir les parents. Conséquemment, les milieux de garde acquièrent une importance croissante et tendent à devenir un endroit privilégié de développement et de socialisation des jeunes enfants « *...ils ont cessé d'être considérés comme de simples lieux de garde et sont aujourd'hui considérés comme de véritables lieux d'éducation pour les jeunes enfants* » (Palacio-Quintin & Coderre, 1999, p. 96). Les milieux de garde accueillent également les enfants qui ont des besoins spécifiques ou qui vivent des situations particulières. Les orientations du gouvernement du Québec en cette matière, visent à développer le réseau en augmentant le nombre de places disponibles et en facilitant l'accès à ces enfants (Gouvernement du Québec, 2001b). Ces orientations se situent dans la poursuite du mouvement d'intégration sociale amorcé il y a plus d'un quart de siècle.

Dans la société québécoise, le mouvement d'intégration des personnes handicapées, dont les personnes qui présentent une déficience intellectuelle<sup>1</sup>, a pour but de leur assurer des conditions de vie de qualité au sein de leur collectivité. En 1988, les principales orientations ministérielles en matière de déficience intellectuelle,

*« visaient la valorisation des rôles sociaux (comprenant le développement des capacités et des habiletés personnelles ainsi que l'amélioration de l'image sociale de la personne) et l'intégration sociale dans ses aspects physique (partager les mêmes lieux de vie que toute autre personne), fonctionnel (permettre aux personnes d'utiliser les services, lieux et équipements collectifs mis à la disposition de tous) et communautaires (bénéficier de relations variées et de qualité, d'intimité, avoir accès à des rôles et des statuts valorisés). »* (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 15).

---

<sup>1</sup> On estime à 3% le taux de prévalence des personnes qui présentent une déficience intellectuelle dans la population québécoise (Gouvernement du Québec, 2001a).



La nouvelle « Politique de soutien aux personnes présentant une déficience intellectuelle, à leurs familles et aux autres proches » (Gouvernement du Québec, 2001a) s'inscrit dans la continuité de ces orientations. Elle reconnaît que l'objectif de l'intégration sociale n'est que partiellement atteint : *« on constate davantage une intégration physique qu'une réelle participation sociale grâce à laquelle les personnes sentiraient qu'elles sont membres à part entière de leur communauté et y joueraient des rôles sociaux valorisés »* (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 16). Cette politique vise principalement à offrir aux personnes qui présentent une déficience intellectuelle un soutien adéquat pour favoriser le développement optimal de leur potentiel et leur processus d'intégration sociale, en collaboration avec les membres de leur collectivité.

Pour les jeunes enfants qui présentent un retard global et significatif de développement, le mouvement d'intégration sociale a conduit à la fermeture des centres de stimulation précoce ou centres de jour spécialisés. Depuis le début des années 90, le développement de services intégrés dans la communauté est privilégié. Cette orientation a eu pour effet d'accroître la responsabilité des réseaux qui offrent des services de garde ou des services d'intervention précoce en ce qui concerne l'accueil de jeunes enfants handicapés dans leur milieu.

Selon l'idéologie de la normalisation et de la valorisation des rôles sociaux, les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement devraient avoir accès à toutes les possibilités offertes aux enfants en général, dont les services de garde de leur quartier. *« Ce ne sont pas les services mais les [soutiens]<sup>2</sup> supplémentaires requis pour la participation de ces enfants qui deviennent alors [spéciaux]<sup>3</sup> »* (Panitch & Institut Roehrer, 1992, p. 1).

Lorsqu'on fait référence à l'exercice de rôles sociaux, le jeune enfant peut exercer le rôle d'ami, de voisin, de client d'un service de garde (soit le milieu de

---

<sup>2</sup> En italique dans le texte

<sup>3</sup> Idem

garde de son quartier ou celui choisi par ses parents en fonction de diverses considérations : programme éducatif, situation géographique ou autre) (Wolfensberger, 1991). Dans le même ordre d'idées, l'intégration et la participation sociales de l'enfant dans le milieu de garde peuvent être définies comme le temps passé par celui-ci en interaction avec son environnement social et physique, de façon appropriée selon son âge de développement, en fonction de la culture et du contexte du milieu qui l'accueille (Malmskog & McDonnell, 1999; McCormick, Noonan, & Heck, 1998a). L'efficacité d'un environnement éducatif et la réussite de l'apprentissage de l'enfant s'appuient sur la participation active de celui-ci et témoignent de la qualité du milieu qui l'accueille (McCormick et al., 1998a).

Cette étude s'intéresse aux pratiques éducatives en milieu de garde, pour développer la communication et les habiletés sociales des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement. Le premier chapitre permet de circonscrire la problématique de l'inclusion en milieu de garde de ces enfants, en abordant la situation actuelle de l'inclusion, la façon dont on peut la définir, les principaux éléments constitutifs de l'inclusion ainsi que les principaux obstacles à sa réalisation. L'importance du développement de la communication et des habiletés sociales des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement est soulignée. La question de recherche est ensuite posée ainsi que les principaux objectifs visés.

Le deuxième chapitre expose le cadre théorique sur lequel s'appuie la recherche. La définition de la déficience intellectuelle (ou du retard global et significatif de développement) et de ses principales caractéristiques est d'abord présentée. Le cadre d'analyse choisi, l'approche écologique, est décrit par la suite. Un survol des écrits scientifiques portant sur le développement de la communication et des habiletés sociales des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement vient ajouter à notre compréhension de leurs caractéristiques. Enfin, les résultats d'une recension des écrits, qui permettent d'identifier des stratégies

d'intervention validées empiriquement pour développer la communication et les habiletés sociales de ces enfants dans les milieux de garde complètent le cadre d'analyse.

Le troisième chapitre concerne la méthodologie de recherche. Le choix d'une méthode de recherche ainsi que sa justification sont d'abord présentés. Ils conduisent à une description de la planification de la recherche et à des informations au sujet de sa validité. Par la suite, la méthode de collecte de données est présentée et les instruments utilisés lors de la réalisation de cette étape sont décrits. L'analyse des données recueillies dans chacun des milieux de garde est ensuite proposée. La méthodologie se termine par la description du modèle d'inclusion privilégié dans les milieux de garde qui participent à la recherche ainsi que certaines caractéristiques des enfants inclus et des éducatrices qui les accueillent.

Le quatrième chapitre présente les résultats de l'analyse des données recueillies au sujet des pratiques éducatives : principaux besoins des enfants inclus, utilisation par les éducatrices de stratégies d'intervention spécifiques et actions planifiées dans le milieu de garde pour répondre aux principaux besoins des enfants sur le plan du développement de la communication et des habiletés sociales.

Le cinquième chapitre est consacré à la discussion des résultats de l'étude des pratiques éducatives, en lien avec les besoins des enfants inclus et les actions planifiées dans le contexte du milieu de garde, pour répondre à ces besoins. L'implication de ces résultats au regard du développement de pratiques inclusives en milieu de garde est présentée ainsi que les limites de la recherche.

La conclusion propose un regard sur le développement et l'éducation des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement dans les milieux de garde québécois, qui met en perspective les aspects nouveaux ou qui apportent à notre connaissance des pratiques éducatives. Les limites de cette étude et

certaines avenues de recherche, au sujet du développement de l'éducation inclusive dans les milieux de garde québécois sont proposées.

# CHAPITRE I

## PROBLÉMATIQUE

### 1.1 L'INCLUSION EN MILIEU DE GARDE DES ENFANTS QUI PRÉSENTENT UN RETARD GLOBAL ET SIGNIFICATIF DE DÉVELOPPEMENT

#### 1.1.1 La situation actuelle de l'inclusion préscolaire

Au Canada, les services de garde accueillent des enfants handicapés depuis plus d'un quart de siècle. Il n'y a cependant pas d'obligation légale en ce qui a trait à la décision d'accueillir ou non un enfant qui a des besoins particuliers, comme c'est le cas dans d'autres pays (Irwin, Brophy, & Lero, 2002)<sup>4</sup>. Cette décision appartient à la direction de chacun des milieux de garde. Pour faciliter l'accueil de ces enfants, le Gouvernement du Québec, l'Office des services de garde à l'enfance et l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) ont élaboré en 1983 la « *Politique d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde* » (Baillargeon & Office des services de garde à l'enfance, 1986). Les objectifs de cette politique sont repris en 2001, dans le « *Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde* » (Comité provincial sur l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde, 2001, p. 41). Il s'agit de :

- *Favoriser l'accès et la participation à part entière des enfants handicapés dans les services de garde à l'enfance pour permettre à ces enfants de vivre et de croître en étant mieux intégrés à leur*

---

<sup>4</sup> Aux Etats-Unis il est interdit, dans le cadre du *American with Disabilities Act* (ADA), d'exclure un enfant qui a des besoins spéciaux des services de garde offerts en garderie ou en milieu familial (Irwin et al., 2002, p. 20).

*communauté et de recevoir les services de garde dont ils ont besoin;*

- *Soutenir les services de garde dans leur responsabilité d'intégrer des enfants handicapés tout en maintenant un service de qualité pour tous;*
- *Favoriser la participation des parents dans l'intégration de leur enfant dans les services de garde.*

Afin d'encourager l'inclusion des enfants handicapés et de tendre vers une véritable intégration sociale, le Ministère de la famille, des aînés et de la condition féminine du Québec (MFACF) propose différentes mesures, dont un programme de soutien financier aux services de garde qui accueillent ces enfants. En dépit des efforts déployés pour faciliter l'inclusion des enfants handicapés et d'une certaine évolution de la situation, il y a encore un écart à combler avant de parler d'équité et l'accessibilité n'est pas toujours facile (Trépanier & Ayotte, 2000). Le Tableau 1 présente l'évolution du nombre d'enfants handicapés intégrés dans les milieux de garde, de 1991 à 2004, avec ce soutien financier.

Pour l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement et sa famille, la fréquentation d'un service de garde peut être nécessitée par les obligations professionnelles de ses parents. Elle peut aussi répondre à un besoin de stimulation et de développement de la socialisation de l'enfant. Dans cette perspective, l'inclusion peut favoriser le développement et l'éducation de l'enfant et constituer une étape préliminaire à son intégration future à l'école (Fédération québécoise des centres de réadaptation en déficience intellectuelle, 2000).

Les milieux de garde jouent un rôle important dans la socialisation de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement. Ils lui permettent de partager des expériences avec des enfants de son âge, d'avoir accès à des modèles de comportements et d'être motivé à faire beaucoup plus d'apprentissages que s'il reste dans sa famille ou en contact exclusif avec des pairs qui présentent également des

Tableau 1

Évolution du nombre moyen mensuel d'enfants handicapés (avec subvention) et du nombre moyen mensuel d'enfants de 1991-1992 à 2002-2004<sup>5</sup> (MESSEF, 2005)

Année	Nombre moyen mensuel d'enfants handicapés	Nombre moyen mensuel d'enfants	Pourcentage d'enfants handicapés
1991-1992	622	61,307	1,00%
1992-1993	661	68,274	0,96%
1993-1994	773	75,774	1,01%
1994-1995	913	83,111	1,09%
1995-1996	1,040	90,296	1,14%
1996-1997	1,251	93,467	1,32%
1997-1998	1,495	97,248	1,51%
1998-1999	1,517	108,649	1,38 %
1999-2000	1,158	126,435	0,92%
2000-2001	1,326	142,667	0,93%
2001-2002	1,619	155,339	1,04%
2002-2003	2,274	165,270	1,38%
2003-2004	2,636	179,938	1,46%
2004-2005	3,433	194,811	1,76%
2005-2006	3,469	204,354	1,70%

incapacités (Baillargeon & Office des services de garde à l'enfance, 1986; Boulet, 1993; Martineau, 1999; Panitch & Institut Roehrer, 1992, 1994; Terrisse & Nadeau, 1994). Une recension des écrits, portant sur l'influence qu'ont les services de garde sur le développement du jeune enfant, montre que la fréquentation d'un milieu de garde de bonne qualité permet d'offrir à l'enfant qui présente un retard global et

---

<sup>5</sup> Source : MESSF et Ministère de la famille et de l'enfance (pour les années antérieures au MESSF), Rapports financiers 1999-2000 à 2002-2003, Données de l'état de l'occupation et des présences réelles. MFACF (Ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine), Rapport financier 2003-2004, État de l'occupation et des présences réelles, Données du 14 janvier 2005.

significatif de développement la stimulation dont il a besoin (Palacio-Quintin & Coderre, 1999). Elle montre également que la fréquentation d'un service de garde a des effets positifs sur le développement de la communication et des habiletés sociales de ces enfants.

### **1.2.2 L'évolution de la terminologie utilisée.**

Depuis la dernière décennie, le terme « *inclusion* » tend à remplacer progressivement l'appellation « *intégration* » pour désigner la présence et la participation d'un enfant handicapé dans un milieu préscolaire ou scolaire. Cette évolution terminologique, apparue au début des années 90, est décrite principalement dans des écrits scientifiques américains, où l'appellation « *mainstreaming* » évolue vers « *inclusion* », appliqués à l'éducation des enfants dans les milieux préscolaires et scolaires (Stainback & Stainback, 1990). Les termes « *integration* » et « *mainstreaming* » fournissaient un cadre théorique pour définir la nature et la signification de la participation d'enfants avec et sans incapacités dans les programmes éducatifs (Guralnick, 2001a). Le terme « *inclusion* » est utilisé pour désigner une forme de participation plus importante et significative (dans le système d'éducation régulier) et plus globale (comprenant également la participation dans la communauté) des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement (Odom & Schwartz, 2002; Treloar & Cairns, 2002). Bien qu'un nombre de plus en plus important de programmes préscolaires se définissent en tant que programmes inclusifs, chacun d'entre eux possède sa propre définition de l'inclusion et l'applique différemment (Smith, Warren, Yoder, & Feurer, 2004). Cette confusion au sujet de la terminologie utilisée pour décrire les milieux qui accueillent des enfants avec et sans incapacités existe depuis au delà de 25 ans (Odom et al., 1999).



Au Québec, l'utilisation de cette terminologie se situe principalement en opposition à la notion d'exclusion (Office de la langue française, 2001)<sup>6</sup>. Pour l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement, participer pleinement aux activités et routines du milieu de garde s'inscrit dans un meilleur accueil et dans une meilleure acceptation de la différence dans la collectivité. L'inclusion vise à faire en sorte « *que tous et chacun deviennent parties prenantes des activités de la communauté dans un contexte d'entraide et de soutien mutuel* » (Moreau & Boudreault, 2002, p.11).

Bien qu'il n'existe aucune typologie officielle ou généralement reconnue pour les programmes préscolaire inclusifs, ces programmes s'apparentent à ceux qui existent dans le continuum scolaire d'éducation spécialisée, qui vise l'éducation des enfants handicapés dans l'environnement le moins restrictif possible (Guralnick, 2001a). Les quatre catégories ci-dessous représentent les modèles d'inclusion les plus courants, elles sont décrites à partir d'une synthèse des travaux de Guralnick (2001a), Rafferty, Boettcher, & Griffin (2001) et Saint-Pierre (2004):

Inclusion réelle (Full inclusion) : signifie un modèle dans lequel les enfants avec des incapacités participent entièrement à toutes les activités du groupe. L'éducatrice est responsable de tous les enfants et en fonction de leurs besoins, ils peuvent recevoir des services d'éducatrices spécialisées ou d'autres spécialistes de façon intermittente ou permanente.

Inclusion de petits groupes (Cluster model) : décrit un modèle dans lequel un petit groupe d'enfants avec des incapacités, avec son personnel spécialisé, est inclus à l'intérieur d'un groupe d'enfants réguliers. L'éducatrice est responsable de tous les enfants et collabore étroitement avec l'intervenant spécialisé (co-éducation). Le petit groupe d'enfants avec des incapacités, bien qu'il occupe fréquemment une aire

---

<sup>6</sup> Consultation téléphonique auprès de l'Office de la langue française en octobre 2002, consultant Monsieur Normand Maillet.

physique désignée à l'intérieur du local, participe sur une base régulière aux activités du groupe.

Inclusion inversée (Reverse inclusion) : fait référence aux milieux dans lesquels un petit groupe d'enfants sans incapacités (habituellement 25% à 40%) est intégré dans un groupe d'enfants avec des incapacités. Le groupe est généralement sous la responsabilité de l'éducatrice spécialisée et fonctionne selon cette approche éducative (enseignement plus directif et plus ciblé, davantage d'activités en petits groupes, etc.).

Inclusion sur le plan social (Social inclusion) : fait référence au modèle dans lequel les groupes d'enfants avec des incapacités et ceux d'enfants sans incapacités fonctionnent individuellement avec leur propre personnel. Ils sont cependant localisés dans des locaux séparés d'une même structure physique (établissement). Des contacts planifiés entre les enfants des deux groupes peuvent avoir lieu lors des activités libres ou des récréations pour leur offrir des occasions d'interactions sociales.

Guralnick (2001a), spécifie qu'en plus de ces quatre modèles d'inclusion, il existe également une autre option : la participation en alternance (Dual enrollment). Dans ce modèle, les enfants avec des incapacités participent à deux types de services en alternance, à certains moments de la journée ou à certains jours de la semaine. Il s'agit la plupart du temps d'un service éducatif ségrégué et d'un milieu de garde inclusif (Guralnick, 2001a). La participation en alternance peut permettre à l'enfant de profiter des avantages des deux milieux : des services spécialisés plus intensifs et l'occasion d'interagir avec des enfants sans incapacités. Les difficultés sont cependant nombreuses : heures de fréquentation plus longues ou déplacements sur de plus grandes distances, problèmes liés à la transition d'un milieu à un autre ou difficultés de communication et de collaboration entre le personnel des deux services (Cavallaro & Haney, 1999).

Il est à noter que la très vaste majorité des écrits sur l'inclusion des enfants handicapés (ou qui présentent un retard global et significatif de développement)

proviennent des Etats-Unis (Saint-Pierre, 2004)<sup>7</sup>. Les enfants de trois à cinq ans sont accueillis dans des milieux préscolaires (preschool), d'où l'utilisation des termes « classe » et « élève » et « enseignant » alors qu'au Québec, les enfants de trois à cinq ans sont accueillis dans des milieux de garde et les termes utilisés sont « groupe », « enfant » et « éducatrice ».

### **1.2.3 L'inclusion préscolaire, principaux éléments constitutifs**

Dans la perspective du développement et de l'éducation des jeunes enfants dans les milieux préscolaires, en quoi consiste l'inclusion des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement ? De nombreux auteurs se sont intéressés à cette dimension de l'intervention précoce, notamment Allen et Schwartz (2001), Bricker (1995), Gazzoni (1998), Guralnick (2001), Irwin, Lero et Brophy (2004), Moreau et Boudreault (2002), Odom (2002), Odom et al., (1996; 2004), Panitch et Institut Roeher (1994) et Saint-Pierre (2004). Ces auteurs proposent leur conception de l'inclusion et établissent des paramètres de réalisation de l'éducation inclusive. Ce qui transparaît de l'ensemble de leurs travaux, ce sont cinq éléments incontournables qui caractérisent ou pourraient caractériser les pratiques éducatives dans les milieux préscolaires et primaires. L'inclusion est une question d'acceptation de la différence, de participation active de tous les enfants, de soutien individualisé, spécialisé ou planifié, de collaboration entre les différents acteurs et d'évaluation des résultats. Ces cinq éléments sont repris successivement et détaillés ci-après, afin de souligner les caractéristiques des pratiques éducatives inclusives, dans le contexte des milieux de garde.

L'inclusion fait référence à la notion d'acceptation de la différence et d'appartenance à un milieu, à une communauté (soit sur les plans social, physique et

---

<sup>7</sup> À cette constatation, Marie-Hélène Saint-Pierre ajoute que la prépondérance des écrits scientifiques américains sur le sujet indique que les Etats-Unis publient largement le résultat de leurs expériences, mais n'indique pas forcément que les autres pays ont moins l'expérience de l'intégration des enfants handicapés en service de garde ou dans les écoles préscolaires.

culturel) (Allen & Schwartz, 2001; Guralnick, 2001b; Irwin & al., 2004; Moreau & Boudreault, 2002; Odom & Schwartz, 2002). En ce qui concerne l'acceptation par le personnel des milieux de garde, des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement, une étude québécoise montre qu'ils sont perçus de façon légèrement moins positive que les enfants ayant d'autres types de déficiences (motrice, auditive ou visuelle) par les éducatrices (Gazzoni, 1998). Chez les pairs, l'acceptation est plus facile lorsqu'ils sont jeunes, alors que les différences sont moins grandes entre les enfants, avec ou sans incapacités et que les attitudes ne sont pas encore cristallisées (Odom, 2002).

Des actions et programmes spécifiques peuvent avoir un impact positif sur les attitudes des jeunes enfants envers leurs pairs qui ont des incapacités (Diamond & Huang, 2005; Favazza & Odom, 1997; Keller & Honig, 1993). Sur le plan de l'appartenance, en accord avec le principe de normalisation et de valorisation des rôles sociaux, l'inclusion privilégie l'intégration de l'enfant avec des enfants de son âge chronologique (Moreau & Boudreault, 2002), pour favoriser sa participation (O'Brien, 2001) et entraîner un plus grand nombre d'acquisitions, par la réalisation de jeux avec les pairs (Ionescu et al., 1995). L'inclusion avec des pairs de même âge permet à l'enfant d'acquérir ou de pratiquer certaines habiletés sociales utiles à son intégration future dans le milieu scolaire (Atwater, Carta, Schwartz, & McConnell, 1994; Tétreault, Beaupré, & Pelletier, 2004). Au Québec, les services de garde de type « en installation » accueillent habituellement les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement dans des groupes de même âge chronologique. Les services de garde de type « en milieu familial » accueillent ces enfants dans des groupes multi-âge (Desrosiers, Gingras, Neill, & Vachon, 2004).

L'inclusion fait appel à la participation active de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement aux routines et activités du milieu de garde (Allen & Schwartz, 2001; Bricker, 1995; Cavallaro & Haney, 1999; Guralnick, 2001b; Irwin & al., 2002, 2004; Moreau & Boudreault, 2002; Odom, 2002; Odom et

Schwartz, 2002; Odom et al., 1996; Sandall & Schwartz, 2002). La participation active de l'enfant consiste à prendre part aux routines (accueil, repas, sieste, etc.) et aux activités du milieu de garde, où l'action éducative est fondée sur le jeu (Gouvernement du Québec, 1997b). Sur le plan de l'apprentissage par le jeu, les caractéristiques de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement peuvent occasionner certaines difficultés. Chez cet enfant, l'apprentissage par le jeu *«est plus lent mais passe par les mêmes étapes que les autres enfants. Les modes de jeu « non occupé » et « solitaire » sont privilégiés et on observe très peu de jeu « social ». L'enfant préfère les jeux structurés et concrets aux jeux plus abstraits »* (Prud'homme & Goupil, 2001, p.32). Sans consignes ou soutien pour « susciter ou favoriser les occasions de jouer ensemble », cet enfant est plus susceptible d'interagir avec les adultes et non avec les autres enfants (Goldstein & Gallagher, 1992; Prud'homme & Goupil, 2001). De plus, les autres enfants sont plus susceptibles de jouer ensemble et de ne pas interagir avec l'enfant différent (Goldstein & Gallagher, 1992). Les caractéristiques de l'enfant, telles un rythme plus lent d'acquisition des habiletés de jeu ou des déficits sur le plan cognitif<sup>8</sup> peuvent compromettre sa participation aux activités du milieu (Guralnick, 1999).

L'inclusion comprend le soutien nécessaire pour stimuler le développement et la participation de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement dans le milieu (Bricker, 1995, 2000; Cavallaro & Haney, 1999; Guralnick, 2001b; Irwin & al., 2002; Moreau & Boudreault, 2002; Odom, 2002; Odom & Schwartz, 2002; Odom et al., 1996; Sandall & Schwartz, 2002). L'enfant a besoin d'un soutien individualisé (selon ses caractéristiques et ses besoins particuliers) et peut avoir besoin de plus de soutien que ses pairs sans incapacités pour participer aux activités et routines du milieu de garde (Odom, Brown, Schwartz, Zercher, & Sandall, 2002; Odom & Schwartz, 2002). Le soutien individualisé vise à aider

---

<sup>8</sup> Les caractéristiques cognitives de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement, sont décrites dans la section 3.2.

l'enfant dans son développement et doit s'insérer dans le contexte : il ne doit pas remplacer les activités régulières ou restreindre la participation de l'enfant (Horn, Lieber, Sandall, Schwartz, & Wolery, 2002).

L'enfant peut aussi avoir besoin d'un soutien spécialisé (qui fait appel à des connaissances en intervention précoce ou en intervention spécialisée). Certaines caractéristiques de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement peuvent représenter un défi particulier pour le personnel du milieu de garde et nécessiter un soutien additionnel (intervenant spécialisé, accompagnement) ou une consultation auprès d'un spécialiste (Bricker, 1995; Guralnick, 1993; Odom et al., 1996; Tétrault & Beaupré, 2001). Lorsque la contribution d'intervenants spécialisés ou de professionnels est requise, ces professionnels doivent porter une attention particulière au choix des objectifs d'intervention qu'ils proposent, afin que ceux-ci soient fonctionnels et qu'ils soient applicables dans le contexte du milieu de garde (Wolery, Brashers, & Neitzel, 2002).

La condition de l'enfant peut aussi nécessiter un soutien planifié (qui fait appel à une planification d'objectifs spécifiques de développement et de participation dans le milieu). L'un des principaux rôles de l'équipe éducative consiste alors à élaborer des buts et objectifs d'intervention (1) qui permettent de répondre aux besoins particuliers de cet enfant (2) qui soient significatifs pour l'enfant et (3) qui soient fonctionnels dans une variété de milieux et de situations (Notari-Syverson & Schuster, 1995). Dans cette perspective, le « *Plan d'intégration* » (Ministère de la famille, des aînés et de la condition féminine, 2004) propose des pistes d'intervention qui, alliées au programme éducatif du milieu de garde, peuvent contribuer à faciliter l'accueil et l'intervention auprès de l'enfant. Ce document de planification comprend des renseignements généraux sur l'enfant, ses parents, le milieu de garde qui l'accueille, les services spécialisés et les différentes formes d'aide qu'il reçoit. Il comprend aussi une évaluation du fonctionnement de l'enfant, l'identification de ses besoins particuliers et des moyens envisagés pour y répondre ainsi que

l'identification des besoins des services de garde pour répondre aux besoins de l'enfant.

L'inclusion nécessite la collaboration entre les différents acteurs qui gravitent autour de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement (parents, personnel du milieu de garde ou intervenants spécialisés, ressources et partenaires de l'inclusion) (Bricker, 1995; Guralnick, 2001b; Irwin & al., 2002; Moreau & Boudreault, 2002; Odom & Schwartz, 2002; Odom et al., 1996). La collaboration avec la famille, à qui incombe la responsabilité première de la prise en charge, du développement et de l'éducation de cet enfant différent est fondamentale (Bouchard, Pelchat, Boudreault, & Lalonde-Gratton, 1994; Twombly, 2001). Dans cette perspective, la recherche d'une plus grande collaboration entre les différents acteurs de l'inclusion est un élément essentiel pour offrir des services appropriés aux enfants et à leur famille (Saint-Pierre, 2004; Twombly, 2001).

Pour l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement, l'inclusion nécessite l'évaluation des résultats sur les plans éducatif et développemental (Bricker, 1995, 2000; Irwin & al., 2002; Odom & Diamond, 1998; Odom et al., 1996). Les résultats de l'inclusion sont mesurés en fonction des progrès de l'enfant vers l'atteinte d'objectifs de développement, tels qu'identifiés par ses parents, les intervenants dans le milieu de garde, les intervenants spécialisés ou les autres partenaires. La qualité de l'inclusion fait référence tant à la qualité de l'environnement qu'à la qualité des programmes qui sont offerts à tous les enfants (Odom, 2002).

En résumé, l'inclusion peut être définie comme l'accueil et l'acceptation de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement dans un groupe et sa participation active aux routines et activités du milieu de garde. L'enfant reçoit un soutien individualisé, spécialisé ou planifié, en collaboration avec sa famille ou d'autres partenaires et les résultats de l'inclusion sur le plan du développement et de l'éducation de l'enfant sont mesurés.



À cette définition de l'inclusion s'ajoutent quelques considérations sur les conditions à mettre en place pour favoriser sa réussite. L'inclusion doit être réalisée avec le souci de respecter l'intégrité du milieu de garde, dont la raison d'être est de répondre aux besoins des enfants et des familles (Bricker, 1995; Guralnick, 2001a). L'inclusion d'un enfant qui présente un retard global et significatif de développement doit s'harmoniser avec les principes et les pratiques qui guident l'action éducative dans le milieu, par exemple le programme éducatif des centres de la petite enfance (Gouvernement du Québec, 1997a).

Certains principes éducatifs sont communs à l'éducation préscolaire et à l'éducation spécialisée, tels que la nécessité d'une approche individualisée, la considération de l'enfant en tant que principal agent de son développement, la participation active de tous les enfants, le développement de liens sociaux ou le respect des diversités culturelles. D'autres principes peuvent être différents ou donner lieu à des façons de faire différentes, tels que l'adaptation des façons de réaliser une activité, la planification de l'intervention éducative en objectifs spécifiques à l'enfant ou la nécessité de préparer la transition vers le milieu suivant (Atwater et al., 1994). Le principe de l'approche individualisée, commun à l'éducation préscolaire et à l'éducation spécialisée, ouvre la voie à l'enrichissement du programme éducatif du milieu de garde, pour accueillir un enfant qui présente un retard global et significatif de développement avec ses pairs sans incapacités (Atwater et al., 1994).

L'harmonisation des pratiques éducatives pour réussir l'inclusion est cependant complexe. L'étude des éléments de convergence entre l'éducation préscolaire et l'éducation spécialisée (Wolery & Bredekamp, 1994) a permis d'identifier plusieurs éléments contextuels qui doivent être pris en considération lorsqu'il est question de pratiques inclusives. Il s'agit entre autres du rôle des professionnels des deux disciplines (éducation préscolaire et éducation spécialisée), de leur degré d'intégration des pratiques propres à leur discipline (formation et expérience) et de leurs objectifs individuels (personnels ou professionnels).



Le développement de pratiques éducatives inclusives est une tâche exigeante, parce qu'elle nécessite de reconnaître la complexité de l'éducation des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement, de travailler à l'intérieur de lignes directrices établies (politiques, programmes), de construire à partir de domaines de connaissances spécifiques (éducation préscolaire, éducation spécialisée, intervention précoce) et d'évoluer vers des équipes transdisciplinaires (Bricker, 2000; Treloar & Cairns, 2002). Les changements dans les politiques et les pratiques éducatives ont aussi un impact sur les stratégies d'inclusion (Bricker, 2000; Irwin et al., 2002).

Il faut aussi préciser, lorsqu'il est question d'inclusion, que plusieurs capacités ou difficultés de l'enfant ne peuvent être prévues à l'avance à cet égard, Peck souligne que « *vous devez monter sur la bicyclette pour apprendre à pédaler* » (Peck, 1995, p. 198, traduction libre). L'inclusion de l'enfant dans le milieu permet entre autres d'identifier les forces sur lesquelles on peut s'appuyer pour faciliter son éducation et pour réduire les difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Elle est en elle-même le facteur-clé du développement de pratiques éducatives inclusives (Julien-Gauthier et al., 2003).

#### **1.2.4 Les obstacles à l'inclusion**

Au cours des dix dernières années, des recherches québécoises et canadiennes ont fait état de nombreux obstacles et de difficultés persistantes liées à la fréquentation d'un milieu de garde, pour les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement.

L'étude de Tétreault et Beaupré (2001) réalisée auprès de 116 personnes oeuvrant auprès des enfants, identifie en tant qu'obstacles l'inaptitude de l'enfant à s'adapter au groupe, les conditions précaires de travail, le désaccord au sujet des objectifs prioritaires concernant l'enfant, la surcharge de travail des éducatrices pendant les heures sans accompagnement et les réactions négatives des autres parents. L'étude de

Lero, Irwin et Darisi (2006), réalisée auprès de 20 directions de services de garde et de 20 éducatrices-clé mentionne le manque de matériel spécialisé, le financement non récurrent, les difficultés à garder le personnel qualifié et expérimenté ainsi que le manque de confiance du personnel en leurs capacités. L'étude de Gaudet (1997), réalisée auprès du personnel de 29 services de garde de Montréal qui accueillent des enfants avec déficience, aborde la présence irrégulière de l'enfant dans le milieu.

Ces trois études soulignent également les difficultés à recruter du personnel qualifié, le manque d'informations au sujet de la condition de l'enfant, le manque de financement, un environnement physique non adapté, les difficultés de l'accompagnateur à soutenir le développement de l'autonomie de l'enfant (Lero, Irwin et Darisi, 2006; Tétreault et Beaupré, 2001), le manque de collaboration entre les différents intervenants, le manque ou l'absence de professionnels dans le service de garde, le manque ou l'absence de communication entre les différents acteurs de l'inclusion (Gaudet, 1997; Tétreault et Beaupré, 2001) de même que le manque de collaboration avec les parents (Gaudet, 1997; Lero, Irwin et Darisi, 2006; Tétreault et Beaupré, 2001).

L'étude pancanadienne de Irwin, Brophy et Lero (2002), réalisée auprès de 136 directrices, 124 éducatrices et 23 ressources identifie la nature des obstacles à l'inclusion, dans les cas où les résultats se sont avérés positifs : problèmes relatifs à l'enfant (87%), relatifs au service de garde (67%), aux parents de l'enfant (47,8%), aux autres enfants (50,4%), à soi-même (54,8%) et aux relations entre collègues de travail (33%).

L'étude de Gazzonni (1998) réalisée auprès de 38 éducatrices en service de garde dans la région de l'Estrie, mentionne les ressources financières insuffisantes, la faible homogénéité dans la programmation, le manque de formation du personnel, les attitudes négatives et de réticence des parents, le manque de soutien humain, les attitudes négatives de la part du personnel, la surcharge de travail des éducatrices et le type de déficience (l'enfant ayant un retard global et significatif de développement lié à une déficience intellectuelle est perçu de façon légèrement plus négative).

L'étude de Tétreault, Beaupré et Pelletier (2004), auprès de 61 éducatrices des régions de Québec et Chaudière-Appalaches, aborde les difficultés liées à la condition de l'enfant qui a des limitations fonctionnelles : les problèmes de communication (80%), les difficultés de socialisation (37%), les troubles de comportement (37%), les problèmes de motricité (29%) et le manque d'autonomie (23%).

Lors de l'évaluation de trois projets pilote d'action concertée pour faciliter l'inclusion, Deret (2003) identifie les obstacles à la collaboration entre les différents acteurs : croyances différentes des membres de l'équipe, visions différentes de l'inclusion ainsi que manque ou inadéquation des ressources (matérielles ou humaines) investies dans l'inclusion.

Dans une recension et synthèse des écrits au sujet de « L'intégration des enfants handicapés dans les services de garde », Saint-Pierre (2004) consacre tout un chapitre aux principaux obstacles à l'inclusion. Les principaux obstacles liés à la qualité du milieu de garde sont un ratio enfant-éducatrice trop élevé et une trop grande taille des groupes, un local ayant des caractéristiques physiques non appropriées à l'accueil d'enfants avec déficience, une formation et préparation inadéquates du personnel du milieu de garde. Les principaux obstacles sur le plan des ressources disponibles : options de garde limitées, manque de moyens de transport et nombre insuffisant de services de garde de qualité. D'autres obstacles concernent le partenariat : manque de participation des familles au processus intégratif, difficile acceptation de la modification de leur rôle de la part des intervenants et obstacles organisationnels (temps, logistique, ressources disponibles). De plus, les croyances relatives au bien-fondé mais aussi aux limites de l'inclusion, peuvent entraîner des divergences de vues incompatibles avec une vision partagée de l'inclusion.

## **1.2 L'IMPORTANCE DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMMUNICATION ET DES HABILETÉS SOCIALES CHEZ LES ENFANTS QUI PRÉSENTENT UN RETARD GLOBAL ET SIGNIFICATIF DE DÉVELOPPEMENT**

### **1.2.1 Développement de la communication**

Pendant la période préscolaire les jeunes enfants, avec ou sans incapacités, sont à risque d'éprouver des difficultés dans le domaine de la communication (Cavallaro & Haney, 1999). Environ un enfant sur cinq manifeste un retard dans l'acquisition des habiletés de communication (Conroy & Brown, 1997; National Institute on Deafness and Other Communication Disorders, 2006) et 15% des enfants québécois de cinq ans présentent un retard langagier (Dudley et Delage, 1980; Grégoire, 1983, 1989, cités dans Tardif, Coutu, Laviguer et Dubeau, 2003). De façon générale, les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement éprouvent des difficultés en ce qui concerne la performance et l'efficacité de leur communication (Goldstein, Kaczmarek, & Hepting, 1996). Plus de 70% des enfants âgés de trois à cinq ans pour lesquels on a identifié une incapacité ont des retards et des troubles de la communication et du développement du langage (Wetherby & Prizant, 1992). Ces difficultés ont pour effet de limiter considérablement le développement individuel et l'intégration sociale de ces enfants (Rondal, 1996). De plus les problèmes du développement de langage sont souvent associés aux désordres comportementaux et émotionnels (Tardif, Coutu, Laviguer, & Dubeau, 2003)

Les difficultés éprouvées par l'enfant dans l'acquisition du langage limitent sa compréhension du langage des autres et son apprentissage de nouveaux concepts (tant sur le plan de l'apprentissage que de l'évaluation des apprentissages) (Brown et Conroy, 2002; Rondal, 1999). Elles limitent également sa capacité à exprimer ses besoins, ses désirs et ses idées et par conséquent l'ensemble des apprentissages de l'enfant, *« les habiletés langagières sont intégralement liées à une myriade*

*d'habiletés académiques et de la vie quotidienne et pour que ces enfants puissent réaliser pleinement leur potentiel, des efforts doivent être consentis pour les aider à maximiser leurs habiletés de communication »* (Goldstein et al., 1996, p. 198, traduction libre).

Les problèmes sur le plan de la communication et du langage, tout particulièrement les difficultés pour les enfants à communiquer leurs idées, intérêts ou intentions sont la principale cause de rejet par les pairs (Odom et al., 2002) et « *les enfants dont les habiletés de communication sont sévèrement limitées sont particulièrement à risque d'isolement social* » (Harper & McCluskey, 2002, p. 164, traduction libre). Les parents d'enfants qui présentent un retard global et significatif de développement mentionnent que les difficultés de leur enfant sur le plan de la communication sont le principal obstacle à sa participation aux activités familiales et communautaires (Li, Marquart, & Zercher, 2000). Lorsque le développement de la communication est stimulé, l'augmentation de la performance des enfants a pour conséquence une meilleure acceptation sociale par leurs pairs et par les intervenants des milieux de garde (Odom, 2002).

La communication est un élément crucial du développement et de l'éducation préscolaire des jeunes enfants et exerce un rôle de premier plan dans le développement cognitif (Conroy & Brown, 2002). Bien au-delà de la capacité à décoder le message qui lui est transmis et à se faire comprendre de l'entourage, l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement a besoin d'une attention particulière pour faciliter et pour susciter la communication, pour créer les occasions et la nécessité de communiquer et ainsi soutenir le développement de la pensée symbolique (Brown & Conroy, 2002).

### **1.2.2 Développement des habiletés sociales**

En ce qui concerne le domaine des habiletés sociales, celles-ci sont identifiées comme le principal facteur impliqué dans l'inclusion d'un enfant qui présente un

retard global et significatif de développement (Bouchard & Dumont, 1996; Odom, 2000, 2002) et contribuent de façon importante au bien-être et à la qualité de vie de l'enfant et de sa famille (Heal, 1999). Chez les enfants qui ont des incapacités, les difficultés liées aux compétences sociales sont un obstacle majeur à leur participation sociale (Bouchard & Dumont, 1996; Rafferty, Boettcher, & Griffin, 2001). Il est bien documenté qu'une proportion substantielle de ces jeunes enfants éprouve des difficultés particulièrement importantes sur le plan des interactions avec les pairs (Guralnick, 1993).

Le développement de la compétence sociale des jeunes enfants avec des incapacités est reconnu en tant qu'objectif prioritaire des programmes d'intervention précoce (Odom, McConnell, & McEvoy, 1992). De plus, les intervenants de niveau préscolaire affirment que plus de 75% des enfants avec des incapacités ont besoin d'apprendre des habiletés sociales appropriées à leur âge (Odom, McConnell, & Chandler, 1994). Ils identifient comme principales difficultés chez ces enfants les problèmes de comportement, d'apprentissage et de communication (Dinnebeil, McInerney, Kox, & Juchartz-Pendry, 1998).

Chez les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement, les difficultés sur le plan de la communication s'ajoutent aux problèmes sur le plan des habiletés sociales et peuvent être à l'origine de frustrations importantes. Celles-ci peuvent être occasionnées par l'incapacité de l'enfant à comprendre et à communiquer de façon satisfaisante avec les personnes de son environnement. Les frustrations peuvent se traduire par l'apparition de crises et de problèmes de comportement (Conroy & Brown, 1997). De plus, les problèmes de comportement pendant la petite enfance risquent de placer l'enfant dans une trajectoire déviante qu'il sera très difficile de corriger par la suite (Guralnick, 2001b).

Les habiletés sociales revêtent une importance capitale chez tous les jeunes enfants, avec ou sans incapacités. Chez les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement, les difficultés liées à ces habiletés peuvent compromettre l'inclusion de l'enfant dans sa famille et dans sa communauté (Brown

& Conroy, 2002). Dans les milieux préscolaires, l'enfant doit apprendre à composer avec un environnement éducatif et à évoluer au sein d'un groupe. Il doit alors comprendre les règles (notamment celles de la propriété ou des exigences du milieu) et s'adapter aux routines. Il doit apprendre à suivre des consignes générales et à se conformer aux demandes de l'adulte. Il s'agit d'éléments fondamentaux de l'éducation pendant la période préscolaire qui guident les interventions auprès de ces enfants et de leur famille (Brown & Conroy, 2002; Gallimore, Keogh, & Bernheimer, 1999) et les préparent à l'étape suivante : l'école (Atwater et al., 1994; Gouvernement du Québec, 1997a).

Les habiletés sociales facilitent le développement global de l'enfant : elles ont un impact tout particulièrement dans le domaine cognitif et dans celui de la communication; elles favorisent également l'émergence et la consolidation de différentes formes de comportements pro-sociaux – c'est-à-dire qui facilitent le développement d'attitudes positives et de liens sociaux (Guralnick, 2001b).

Les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement éprouvent souvent des difficultés à acquérir les habiletés sociales, de communication et de jeu caractéristiques des interactions avec les pairs (Ostrosky, Kaiser, & Odom, 1993). Les déficits dans le langage expressif, qui sont communs à plusieurs de ces enfants, peuvent contribuer de façon significative aux difficultés dans les habiletés sociales et tout particulièrement à l'établissement et au maintien de relations interpersonnelles positives avec les pairs (Ostrosky et al., 1993; Paul-Brown, 1992).

Une recension des écrits scientifiques, réalisée par Odom et Diamond (1998) dans une perspective écologique, montre que la participation sociale, le développement des habiletés sociales et l'établissement de relations amicales sont les principaux buts visés par l'inclusion. Elle fait état des résultats positifs de l'inclusion des jeunes enfants dans les milieux préscolaires : augmentation des habiletés et amélioration du comportement des enfants avec un retard global et significatif de développement et attitudes plus positives et meilleure connaissance de certaines

problématiques de la part des autres enfants. Ces résultats sont confirmés par l'étude de Dietrich (2005), qui décrit les relations amicales établies par six dyades d'enfants avec et sans incapacités dans des milieux préscolaires inclusifs. Les relations amicales des enfants qui présentent des incapacités s'apparentent à celles développées par leurs pairs sans incapacités.

Plusieurs auteurs se sont intéressés aux « compétences essentielles » (survival or critical skills) à acquérir pendant la période préscolaire, afin de cibler ce qu'il fallait enseigner aux jeunes enfants pour bien réussir cette étape de leur développement (Noonan & McCormick, 1992; Noonan et al., 1992) et favoriser les interactions avec leurs pairs (Brown & Conroy, 1997; Conroy & Brown, 2002). Ce qui ressort des résultats de ces travaux, ce sont quinze « compétences essentielles » à acquérir chez les enfants d'âge préscolaire, avec ou sans incapacités :

1. Exprimer ses désirs et ses besoins;
2. Communiquer (de façon verbale ou non verbale) avec les adultes;
3. Communiquer (de façon verbale ou non verbale) avec ses pairs;
4. Prendre ses propres décisions (faire des choix);
5. Exprimer sa frustration, sa colère ou son désaccord de façon appropriée;
6. Comprendre le tour de rôle et attendre son tour;
7. Suivre les règles générales et les routines;
8. Se conformer aux directives de l'adulte;
9. Partager le matériel et les jeux;
10. Initier des interactions positives et répondre positivement aux interactions initiées par les pairs;
11. Aider ses pairs;
12. Jouer en coopération et collaborer aux tâches communes;



13. Démontrer et recevoir de l'affection;
14. Organiser une activité de jeu;
15. S'engager dans des jeux désordonnés (rough-and-tumble-play)<sup>9</sup>.

Ce qui est à noter, dans l'ensemble de ces « compétences essentielles » (survival or critical skills) à acquérir pendant la période préscolaire (Noonan & McCormick, 1992; Noonan et al., 1992), c'est qu'elles font appel au développement de la communication et des habiletés sociales de façon prépondérante. L'acquisition de ces compétences permet au jeune enfant d'accroître le nombre et la qualité de ses interactions avec ses pairs et peuvent servir de base à l'établissement et au maintien de liens sociaux (Conroy & Brown, 2002).

En résumé, l'importance du développement de la communication et des habiletés sociales des jeunes enfants qui présentent un retard global et significatif de développement fait consensus. La communication et les habiletés sociales exercent un rôle crucial dans le développement et l'éducation de ces enfants dans les milieux de garde. De plus, ces habiletés sont reconnues par les intervenants des milieux préscolaires, en tant qu'éléments critiques de la réussite de l'inclusion de l'enfant (Notari & Cole, 1993).

Le choix de l'objet de cette étude s'appuie sur différents constats, dont la contribution est présentée dans la première partie de l'élaboration de la problématique de la recherche. Un bref rappel de ces principaux constats permet de situer la question de recherche. Rappelons six de ces constats :

Les changements dans les valeurs et dans la structure de la société québécoise conduisent à l'augmentation constante de la participation des mères de jeunes enfants au marché du travail;

---

<sup>9</sup> Il s'agit de jeux physiques où un enfant manifeste un comportement typiquement vindicatif envers un autre enfant, comportement dont l'incidence est positive pour les deux participants. Ce type de jeux comprend notamment : lutter de façon amicale, feindre le combat ou engager une poursuite (Brown & Conroy, 1997).

Les changements dans les habitudes de vie des familles (ex. la famille élargie est moins présente) créent de l'isolement, une réduction de l'aide disponible et plaident en faveur du développement de services de garde éducatifs pour soutenir les parents;

La fréquentation d'un service de garde éducatif permet d'offrir à l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement la stimulation dont il a besoin et de permettre à ses parents d'exercer leurs activités professionnelles;

L'inclusion des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement, dans les milieux de garde comprend l'accueil de l'enfant et l'acceptation de la différence, la participation active de tous les enfants, un soutien individualisé, spécialisé ou planifié, la collaboration entre les différents acteurs et l'évaluation des résultats de l'inclusion.

Les milieux de garde permettent à l'enfant de partager des expériences avec des enfants de son âge, d'avoir accès à des modèles de comportements et d'être motivé à faire des apprentissages.

L'importance de la communication et des habiletés sociales dans le développement, l'éducation et la participation active de l'enfant dans le milieu de garde fait consensus.

### 1.3 QUESTION DE RECHERCHE

Au Québec, les milieux de garde accueillent des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement depuis plus d'un quart de siècle. Cependant, tel que mentionné plus tôt, cette pratique s'est implantée graduellement, favorisée par l'instauration de politiques telles la « *Politique d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde* » (Gouvernement du Québec, 1983), dont les objectifs ont été repris par le Comité provincial sur l'intégration des enfants

handicapés dans les services de garde (2001)<sup>10</sup>. Plusieurs milieux de garde expriment des difficultés importantes sur le plan de l'inclusion « *le préjugé social, la crainte... et surtout le manque de connaissances sont des obstacles..., les éducatrices ont tendance à surestimer les besoins et conséquemment les compétences requises pour y répondre* » (Office des personnes handicapées du Québec, Novembre 2003). Par ailleurs, le nombre d'enfants ayant un retard global et significatif de développement qui fréquentent les milieux de garde augmente<sup>11</sup>, des tables de concertation pour faciliter l'intégration sont mises sur pied (Tétreault, 2005), les programmes et organismes de soutien à l'inclusion se développent et des documents d'information sont publiés (Ministère de la famille, des aînés et de la condition féminine, 2005).

Lorsque les milieux de garde accueillent un enfant qui présente un retard global et significatif de développement, des stratégies d'intervention explicites et bien ciblées sont nécessaires, pour lui permettre de faire des apprentissages dans des domaines aussi essentiels que la communication et les habiletés sociales (Brown, Li & Zercher, 1999; Odom, 2005). Ces stratégies d'intervention constituent la pierre d'assise de l'éducation de l'enfant dans le milieu, elles visent à réduire le retard occasionné par les incapacités de l'enfant et à prévenir l'émergence de problèmes liés à sa condition ou à l'impact de sa condition sur l'entourage (Sandall & Schwartz, 2002).

Au delà des difficultés exprimées par les différents acteurs, cette recherche s'intéresse à la connaissance des pratiques éducatives développées dans les milieux de garde. Elle apporte un éclairage nouveau sur les obstacles à l'inclusion et l'observation des pratiques directement dans les milieux favorise l'émergence de solutions aux difficultés rencontrées.

---

<sup>10</sup> Ces objectifs apparaissent au point 1.1.1.

<sup>11</sup> Le pourcentage de milieux de garde qui accueillent des enfants qui ont des besoins particuliers était de 52% en 2003-2004, de 56% en 2004-2005 et de 59% en 2005-2006.

L'étude des pratiques éducatives vise à identifier l'utilisation par les éducatrices, de stratégies d'intervention éprouvées, pour développer la communication et les habiletés sociales de l'enfant. Les pratiques éducatives sont étudiées auprès des enfants de trois à cinq ans, puisque cette période semble particulièrement indiquée pour stimuler le développement de ces habiletés, qui sont plus malléables à l'âge préscolaire, alors qu'elles ont tendance à se cristalliser par la suite (Odom, 2002). Les stratégies d'intervention utilisées par les éducatrices, dans les milieux de garde québécois, sont peu connues et leur importance réside dans la nécessité de soutenir adéquatement le développement et la participation de l'enfant dans le milieu. Au Québec, bien que les services de garde connaissent actuellement un développement important, on déplore le peu de recherches réalisées dans ces milieux (Palacio-Quintin & Coderre, 1999). De plus, les pratiques développées dans les milieux de garde pour faciliter l'inclusion des enfants sont aussi peu reconnues, même par les éducatrices « *souvent, les gens ne savent pas qu'ils ont déjà des compétences* » (Office des personnes handicapées du Québec, Novembre 2003).

L'identification des pratiques éducatives auprès des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement contribue à l'avancement des connaissances au sujet de l'inclusion dans les milieux de garde québécois. Elle permet de connaître les caractéristiques et les besoins des enfants, les stratégies d'intervention utilisées par les éducatrices pour répondre à ces besoins ainsi que les actions planifiées, dans le contexte des milieux de garde, pour faciliter l'inclusion de l'enfant. Le choix des pratiques éducatives qui visent la communication et les habiletés sociales, est confirmé par des besoins exprimés par les professionnels qui interviennent dans les milieux de garde (Julien-Gauthier, Dionne, Lachance, & Lacharité, 2004a), ce qui permet de conférer à la recherche une forme de validité sociale<sup>12</sup>. Sa contribution au développement des pratiques professionnelles peut se

---

<sup>12</sup> Dans cette perspective, la validité sociale se traduit par l'identification de pratiques qui aient un intérêt pour l'enfant, sa famille et le milieu qui l'accueille, qui soient pertinentes en fonction du

traduire par l'identification de pratiques ou d'actions planifiées qui soient porteuses de sens pour les différents intervenants auprès des enfants et des milieux qui les accueillent. Elle veut contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'aide apportée aux enfants et à leur famille.

Cette recherche s'intéresse aux pratiques éducatives privilégiées par les éducatrices, dans le contexte des milieux de garde, susceptibles de favoriser le développement de la communication et des habiletés sociales des enfants inclus. La question de recherche est donc formulée comme suit : « Quelles sont les pratiques éducatives privilégiées en milieu de garde (CPE de type « installation », CPE de type « milieu familial » ou garderie) pour développer la communication et les habiletés sociales des enfants (3-5 ans) qui présentent un retard global et significatif de développement ? »

Dans cette recherche, l'expression « *retard global et significatif de développement* » désigne les enfants qui présentent un retard significatif de développement dans la majorité des secteurs de développement : cognition, motricité fine, motricité globale, habiletés adaptatives, communication et habiletés sociales. Il s'agit en fait d'une expression pour désigner les enfants qui présentent un retard du développement intellectuel ou une « déficience intellectuelle », considérant qu'au Québec, le diagnostic de « déficience intellectuelle » est rarement posé avant l'âge de 5 ou 6 ans. Avant l'âge de cinq ans, il est souvent imprudent d'affirmer de façon définitive le diagnostic de déficience intellectuelle, tant on peut aboutir parfois à des remaniements étonnants d'aptitudes latentes (Lemay, 1999). De plus, l'utilisation de l'expression « retard global et significatif de développement » permet de mettre en perspective les possibilités d'apprentissage et de développement de l'enfant (Moreau, Maltais, & Herry, 2004).

---

développement de l'enfant, respectent les valeurs du milieu et produisent des résultats qui ont une signification sociale positive (Julien-Gauthier, 2005).

L'expression « *milieu de garde* » désigne un lieu physique, fréquenté par un groupe d'enfants, sous la responsabilité d'une éducatrice, dans lequel est inclus un enfant qui présente un retard global et significatif de développement et qui fait partie d'un centre de la petite enfance (CPE de type « installation », CPE de type « milieu familial ») ou d'une garderie.

L'expression « *pratiques éducatives* » fait référence aux stratégies d'intervention utilisées par les éducatrices, dans le contexte du milieu de garde. Les pratiques éducatives concernées par la recherche visent le développement de la communication et des habiletés sociales de l'enfant inclus dans le groupe.

Le terme « *communication* » fait référence à une action sociale pour interagir avec les autres, pour exprimer ses besoins et ses idées, pour demander l'aide, l'opinion ou la collaboration des autres. Elle est aussi une action cognitive pour comprendre, s'informer et parler de soi-même et de son monde (Allen & Schwartz, 2001).

L'expression « *habiletés sociales* » comprend les capacités du jeune enfant à gérer son comportement, son affect et ses habiletés cognitives pour atteindre des buts sociaux qui sont positifs pour lui-même et pour autrui (Bowen, Desbiens, Gendron et Bélanger, 2006). Ces habiletés comprennent notamment la capacité d'initier et de maintenir une interaction avec les autres, de résoudre des conflits, d'établir des relations amicales et d'atteindre ses buts sur le plan social (Guralnick & Neville, 1997).

### **1.3.1 Objectifs de recherche**

Cette recherche vise à connaître les pratiques éducatives privilégiées en milieu de garde (CPE de type « installation », CPE de type « milieu familial » ou garderie) pour développer la communication et les habiletés sociales des enfants (3-5 ans) qui

présentent un retard global et significatif de développement. Elle comprend trois objectifs spécifiques :

1. Connaître l'utilisation de stratégies d'intervention éprouvées, pour développer la communication et les habiletés sociales de l'enfant;
2. Identifier les actions planifiées, dans le contexte du milieu de garde, pour développer la communication et les habiletés sociales de l'enfant.
3. Connaître les principaux besoins de l'enfant (ou principales habiletés à acquérir dans le contexte du milieu de garde) sur le plan de la communication et sur le plan des habiletés sociales;

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

#### 2.1 LE RETARD DU DÉVELOPPEMENT INTELLECTUEL

Cette recherche s'intéresse aux pratiques éducatives auprès des enfants qui présentent un « *retard global et significatif de développement* ». Rappelons qu'en raison de la difficulté à établir un diagnostic avant l'âge de cinq ou six ans, cette expression est utilisée pour désigner les jeunes enfants qui présentent un retard du développement intellectuel (Lemay, 1999). Le retard du développement intellectuel (ou retard mental)<sup>13</sup> est une incapacité caractérisée par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif qui se manifeste dans les habiletés conceptuelles, sociales et pratiques. Cette incapacité survient avant l'âge de 18 ans (American Association on Mental Retardation, 2003).

Bien que le retard du développement intellectuel soit la caractéristique la plus évidente et la plus visible chez ces enfants, ils sont susceptibles de présenter, à des degrés divers, un certain nombre d'autres caractéristiques (Dionne, Langevin, Paour, & Rocque, 1999; Paour, 1991). Ces caractéristiques peuvent avoir un impact sur le développement et sur l'éducation de l'enfant, dans le contexte du milieu de garde. Certaines de ces caractéristiques sont présentées ci-après, en lien avec les conséquences qu'elles peuvent avoir sur la participation de l'enfant aux routines et activités du milieu de garde ainsi que sur ses apprentissages. Elles sont abordées dans une perspective générale, puisque le développement de la communication et le

---

<sup>13</sup> Le « retard mental » est l'expression utilisée par l'Association américaine du retard mental pour désigner les personnes qui présentent une déficience intellectuelle ou un retard global et significatif de développement.



développement des habiletés sociales de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement seront traités respectivement dans les sections 2.3 et 2.4.

### **2.1.1 Des caractéristiques cognitives**

#### **2.1.1.1 La similarité des séquences de développement cognitif ou intellectuel**

Les travaux de nombreux auteurs, répertoriés par Nader-Grosbois (2000) montrent une similarité des séquences de développement cognitif entre les jeunes enfants qui ont un retard global et significatif de développement et leurs pairs sans incapacités. Cette similarité est confirmée dans sept domaines de développement : poursuite visuelle et permanence de l'objet, moyens pour atteindre un événement désiré, imitation vocale, imitation gestuelle, développement de la causalité opérationnelle, relations spatiales entre objets et développement des schèmes de relations avec les objets). Les résultats de l'étude longitudinale de Nader-Grosbois (2001a) sur les progressions cognitives individuelles entre les enfants avec et sans incapacités confirment la similarité de l'ordre séquentiel du développement cognitif.

Toutefois, chez les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement, la progression entre les séquences est plus lente et caractérisés par la manifestation de comportements intermédiaires, rarement observés chez les enfants sans incapacités. Bien que les modèles de transition entre les stades du développement cognitif soient globalement similaires, la stabilisation des stades semble les différencier. Les jeunes enfants qui ont des incapacités manifestent plus de régressions dans leur développement, impliquant un passage plus long en durée d'un stade à un autre (Nader-Grosbois, 2006).

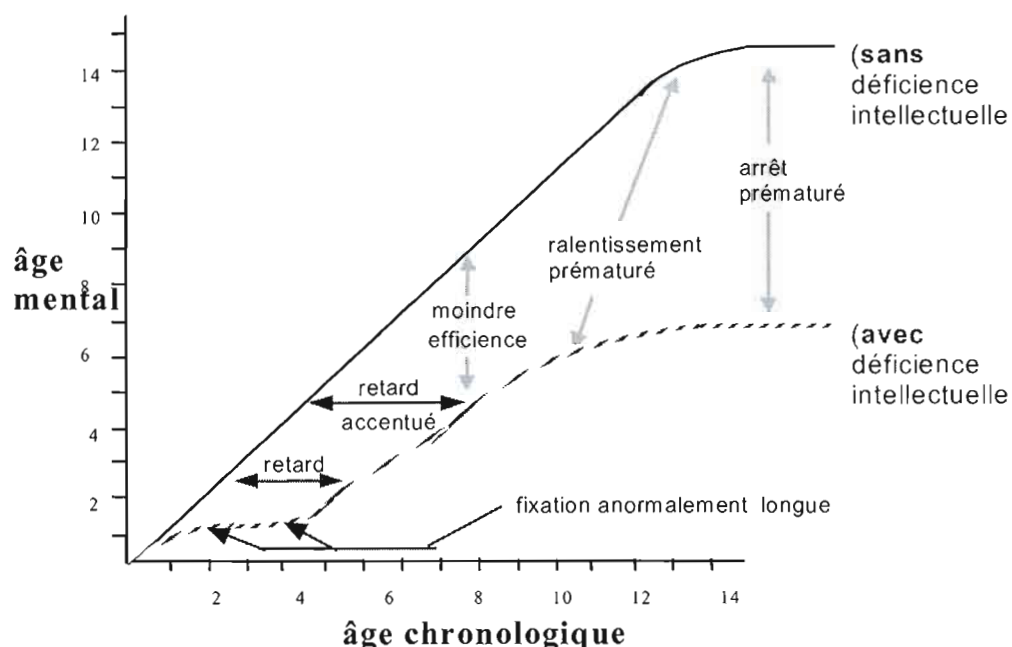
#### **2.1.1.2 La lenteur du développement intellectuel**

La lenteur du développement intellectuel, chez les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement, peut être occasionnée par des transitions plus longues entre les stades, des régressions ponctuelles ou l'instabilité constatée de façon générale dans le développement cognitif (Nader-Grosbois, 2006). L'enfant passe par des stades de développement qui sont sensiblement les mêmes que ses pairs, l'organisation et l'ordre d'apparition des conduites sont aussi similaires (Dionne et al., 1999). La lenteur du développement cognitif ou intellectuel peut aussi varier selon les habiletés considérées ou certaines caractéristiques spécifiques à l'enfant. Par exemple, le retard dans l'acquisition des habiletés de communication est général, mais la plupart de ces enfants éprouvent des difficultés plus importantes sur le plan du langage expressif que du langage réceptif (Rondal, 1996) et certains d'entre eux ont peu ou pas de langage verbal (Leblanc, 1990). Sur le plan des habiletés sociales, le développement plus lent dans les domaines conceptuels, qui relèvent de l'organisation spatiale ou temporelle (Zazzo, cité dans Dionne et al., 1999), peut avoir un impact sur leur participation à certaines activités (ex. la réalisation de routines dans le milieu de garde) où ces habiletés sont sollicitées de façon plus spécifique.

Bien que les stades de développement par lesquels l'enfant passe soient sensiblement les mêmes que chez ses pairs, chaque stade est anormalement prolongé et des fixations sont observées à certaines étapes. Comme l'illustre la figure 1, le temps passé par l'enfant à chaque stade est allongé, ce qui a pour effet de réduire le rythme de ses acquisitions dans les différents milieux où il évolue. En conséquence directe de la durée prolongée de chaque stade, le retard du développement de l'enfant s'accroît avec le temps. Dans le milieu de garde qui l'accueille, l'écart initial entre ses capacités et celles de ses pairs augmente au fil du temps.

#### 2.1.1.3 La moindre efficacité du fonctionnement intellectuel

Lorsqu'on les compare aux enfants de même âge chronologique, les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement ont une moindre efficacité du fonctionnement intellectuel. Ils se distinguent par la lenteur et par la moindre capacité des processus de base de traitement de l'information : empan mnésique, mémorisation à court terme, récupération d'informations en mémoire à long terme, temps de réaction, etc. (Dionne et al., 1999). Plusieurs déficits des processus de base de traitement de l'information ont pu être identifiés chez ces enfants, dont le déficit de l'attention sélective, le déficit de la mémoire de travail, la moindre efficacité systématique en situation de résolution de problèmes, le manque de stratégies cognitives et la difficulté à les mettre spontanément en œuvre ainsi que l'augmentation de la différence d'efficacité en fonction de la complexité de la tâche (Zeaman, 1978; Ellis, 1963; Borkowski et Cavanaugh, 1979; Spitz, 1987; Jensen et Munro, 1979, cités dans Dionne et al., 1999).



**Figure 1** *Courbes illustrant six caractéristiques du développement et du fonctionnement d'un enfant présentant une déficience intellectuelle (Dionne et al., 1999, p. 329)*

Le déficit de l'attention sélective peut se traduire par la difficulté de l'enfant à porter son attention sur l'information utile ou pertinente. Cette caractéristique peut avoir pour conséquence de fausser à la base tout le processus de traitement de l'information chez l'enfant. Par exemple, lorsqu'il s'agit de porter la nourriture à sa bouche sans en renverser, par exemple, l'enfant peut regarder ses pairs ou l'éducatrice et être peu attentif à sa cuillère ou à la nourriture qu'il prend dans son bol pour la porter à sa bouche.

Le déficit de la mémoire de travail consiste à une moindre capacité de rétention à court terme des éléments d'information. Cette caractéristique rend l'enfant particulièrement vulnérable à la quantité d'informations qu'on lui donne et à la rapidité avec laquelle cette information lui est transmise. Le nombre d'informations qu'il peut garder en mémoire à court terme est inférieur au nombre d'informations que peuvent garder les enfants de même âge chronologique.

L'enfant qui présente un retard global et significatif de développement a une moindre efficacité systématique en situation de résolution de problèmes. Cette difficulté générale a pour conséquence, notamment, qu'il est difficile pour l'enfant de définir par lui-même la nature d'un problème. Lorsqu'un de ses pairs refuse de lui donner l'objet qu'il demande, par exemple, il peut être difficile pour l'enfant de comprendre l'enjeu de cette situation pour y réagir adéquatement.

Les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement manquent de stratégies cognitives et éprouvent de la difficulté à les mettre en œuvre spontanément. Ils traitent l'information de façon moins active et moins efficace, soit parce qu'ils disposent de peu de stratégies de mémorisation ou d'apprentissage, soit surtout parce qu'ils éprouvent des difficultés à les mettre en œuvre spontanément. Bien que ces éléments aient été identifiés à partir de recherches auprès d'enfants et d'adolescents qui présentent une déficience intellectuelle, il est possible de croire que plus jeunes, les caractéristiques de ces enfants soient similaires et par voie de conséquence, les prédisposent à éprouver des difficultés analogues.

Les difficultés éprouvées par l'enfant sur le plan du fonctionnement intellectuel sont augmentées par la complexité de la tâche. Plus la tâche est complexe, plus la différence d'efficacité augmente entre l'enfant et ses pairs, à âge chronologique égal et même à un âge de développement similaire.

De plus chez les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement, la base de connaissances est pauvre et celles-ci sont mal organisées, donc difficilement accessibles lors de situations qui requièrent leur utilisation (Dionne et al., 1999). Bien qu'ils fréquentent un milieu de garde de façon régulière, les jeunes enfants peuvent ne pas disposer de connaissances suffisantes pour faciliter leur participation aux activités et routines proposées par les éducatrices ou soutenir leurs apprentissages. Chez ces enfants, la lenteur d'acquisition des connaissances, les déficits de la mémoire à court terme et les difficultés identifiées sur le plan de l'organisation des connaissances sont autant d'éléments susceptibles d'interférer avec la construction de la base de connaissances et avec son organisation virtuelle.

Les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement ont moins de stratégies à leur disposition pour résoudre des problèmes et de plus, ils éprouvent des difficultés à conserver une stratégie qui leur a été enseignée. Lorsqu'ils réussissent à la conserver, ils ont du mal à transférer cette stratégie nouvelle dans une situation différente de celle où ils l'ont apprise (Dionne et al., 1999). Sur le plan des habiletés sociales, par exemple, l'enfant peut avoir appris à la maison comment attirer l'attention des personnes de l'entourage de façon socialement adéquate. Il peut éprouver de la difficulté à transférer cette habileté dans le milieu de garde et l'éducatrice peut devoir lui réapprendre l'habileté dans ce milieu. Lorsque cette habileté sera à nouveau acquise en contexte, l'enfant peut éprouver de la difficulté à la réaliser dans des contextes différents, soit lorsque le groupe utilise les équipements de motricité globale à l'extérieur, lors de la présence d'une nouvelle personne ou lors de la réalisation d'une nouvelle activité avec son groupe de pairs.

### 2.1.2 Des caractéristiques personnelles

Les « caractéristiques personnelles » ont été rapportées dans les écrits scientifiques (Ziegler et Balla, 1982, cités dans Dionne et al., 1999), elles désignent des caractéristiques non cognitives qui peuvent interférer avec les processus d'apprentissage des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement. Elles ne sont pas observables chez tous les enfants qui présentent un retard du développement intellectuel et peuvent dans certains cas être liées à des conditions éducatives ou à des situations de vie particulières.

La première de ces caractéristiques est une faible motivation ou une orientation spécifique de la motivation. De façon générale, les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement semblent manquer d'intérêt, de motivation. Laissés à eux-mêmes, ils auront peu d'initiative pour entreprendre une activité. Dans le milieu de garde, l'enfant peut partager les mêmes aires de jeu que ses pairs, s'asseoir à proximité et se balancer en les observant, sans initier d'interactions avec eux, tenter de participer ou de s'intégrer à leurs activités.

Les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement expérimentent l'échec de façon beaucoup plus fréquente et durable que la plupart des autres enfants. Cette expérience répétée d'échecs et leurs difficultés persistantes à répondre aux attentes de l'entourage peuvent avoir un impact négatif sur l'estime qu'ils développent d'eux-mêmes ou de leurs capacités. Cette expérience répétée de l'échec peut être à l'origine de nombreuses frustrations ou les amener à être persuadés qu'il leur est inutile d'essayer, convaincus qu'ils ne réussiront pas de toute façon.

Ces enfants peuvent éprouver des difficultés à analyser les tâches qu'ils ont à réaliser. Ils peuvent avoir tendance à sous-évaluer le travail à faire et, par conséquent, à être peu exigeants envers eux-mêmes. Ce faible degré d'exigence fait en sorte qu'ils risquent d'investir peu d'énergie et de temps dans la tâche à réaliser. Devant l'échec, ils ne remettent généralement pas en cause leur faible degré d'exigence ou le peu d'investissements consacrés à la tâche. Ils ne protestent généralement pas non plus

contre la complexité d'une tâche ou contre des consignes auxquelles ils n'arrivent pas à se conformer. Ils ont plutôt tendance à croire qu'ils ne sont « *pas capables* ».

### **2.1.3 Des potentialités d'apprentissage**

Malgré l'ensemble des difficultés des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement, certaines recherches indiquent qu'ils sont potentiellement plus compétents qu'ils ne le paraissent.

De relatives potentialités d'apprentissage sont mises en évidence par des aménagements apportés à la situation de test (Ionescu, Jourdan-Ionescu et Fortin, 1990). Cette amélioration de la performance met en évidence l'existence de difficultés qui peuvent être liées au contexte ou à la situation d'apprentissage plutôt qu'uniquement aux capacités de l'enfant. Par exemple, la consigne : « lorsque tu auras fini ton dessin, n'oublies pas de ramasser tes crayons et d'aller te laver les mains », comporte plusieurs éléments, qui de surcroît ne sont pas en ordre chronologique de réalisation, ce qui risque de réduire la probabilité pour l'enfant de bien comprendre les demandes et de s'y conformer. Les consignes données en tenant compte des caractéristiques de l'enfant (ex. lui faire une demande à la fois, utiliser des termes connus de l'enfant ou d'un usage courant, faire référence à des personnes, objets ou événements concrets, accompagner la demande de gestes significatifs) peuvent augmenter sa performance et réduire les risques d'échec.

Chez ces enfants l'enseignement de stratégies cognitives pourrait, selon certains auteurs, augmenter leur efficacité intellectuelle (Borkowski et Cavanaugh, 1979, Dionne et al., 1999). L'efficacité intellectuelle pourrait également augmenter, suite au renforcement de la motivation de l'enfant (Ziegler et Balla, 1982, Dionne et al., 1999). Chez le jeune enfant, la connaissance de ses goûts, intérêts et préférences peut être utile pour contribuer à soutenir sa motivation et par voie de conséquence, faciliter les apprentissages (Tétreault et al., 2004).



Les résultats de l'étude transversale de Nader-Grosbois (2001b), montrent une progression des stratégies cognitives utilisées par les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement. Les enfants, qui dans un premier temps répondent par une action non pertinente à une situation problématique, répondent de manière adaptée suite à des encouragements ou à une démonstration. Toutefois, à d'autres moments ils continuent à manifester des comportements moins avancés, les conduites plus simples n'étant pas systématiquement remplacées par des conduites plus élaborées.

La prise en compte des caractéristiques associées à la déficience intellectuelle permet d'intervenir en utilisant des moyens qui tiennent compte des particularités de l'enfant. Elle permet de faciliter l'acquisition d'une habileté et sa consolidation dans un contexte spécifique, tout en étant attentifs aux conditions environnementales qui favorisent ou interfèrent avec l'apprentissage. Par exemple, sur le plan des caractéristiques cognitives, la moindre efficacité du fonctionnement intellectuel peut se traduire entre autres par un déficit de la mémoire de travail. Pour réduire les effets potentiels de ce déficit chez l'enfant lors d'un apprentissage (ex. l'habillage), plusieurs interventions peuvent être privilégiées, dont l'utilisation de repères visuels dans l'environnement, le choix de vêtements faciles à enfiler, la pratique répétée de l'habileté souhaitée pour la consolider, la mise en place d'une routine d'habillage simple, etc.

## 2.2 L'ÉCOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT

L'étude des pratiques éducatives en milieu de garde s'appuie sur la perspective de « *l'écologie du développement humain* » (Bronfenbrenner, 1979). La conception écologique du développement humain peut se résumer par deux propositions générales.

Proposition 1 : *« le développement survient au cours de processus interactifs progressivement plus complexes et réciproques entre un organisme*



*biophysique humaine et les personnes, objets et symboles présents dans son environnement immédiat. Pour que ces interactions puissent être efficaces, elles doivent survenir régulièrement, sur une longue période de temps. Ces interactions constantes et durables ayant lieu dans l'environnement immédiat sont appelées « les processus proximaux » (Bronfenbrenner, 1996).*

Les pratiques éducatives en milieu de garde sont au nombre des processus interactifs réciproques (processus proximaux) qui agissent en tant que principaux moteurs du développement des jeunes enfants qui y évoluent.

*Proposition 2 : « la forme, la force et la direction de l'effet des processus proximaux impliqués dans le développement varient en fonction des caractéristiques de la personne, de l'environnement général et immédiat dans lequel ils ont lieu, ainsi que selon l'issue de développement qui est l'objet d'étude » (Bronfenbrenner, 1996, p. 13).*

Dans cette perspective, les processus proximaux (pratiques éducatives) varient en fonction des caractéristiques des enfants et des éducatrices, de celles de l'environnement (général et immédiat) et de l'aspect du développement qui est l'objet d'étude (le développement de la communication et des habiletés sociales de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement). L'analyse de l'environnement écologique peut être illustrée par des structures imbriquées les unes dans les autres, à l'instar des poupées russes<sup>14</sup>, chacune englobant la précédente : microsystème, mésosystème, exosystème et macrosystème (Bronfenbrenner, 1979).

L'étude des pratiques éducatives auprès de l'enfant fait appel à des éléments qui se situent principalement dans le microsystème et s'intéresse à l'interaction entre les caractéristiques de l'enfant et celles de son environnement immédiat, social et physique (processus proximaux dans le milieu de garde). Des éléments plus distaux ont également un impact sur les processus proximaux, ils agissent à travers les

---

<sup>14</sup> Poupée gigogne en bois peint, dont l'intérieur creux reçoit un ensemble de poupées identiques de taille décroissante emboîtées les unes dans les autres (matriochka).

différentes structures (systèmes) de façon dynamique et interdépendante (Chamberland, 1996). Ces éléments transitent entre les systèmes et peuvent avoir un impact tant sur l'enfant et ses pairs que sur l'éducatrice, les autres membres du personnel, les gestionnaires, les décideurs et les responsables de l'établissement des politiques d'inclusion qui prévalent dans les services de garde.

Prenons l'exemple de « la croyance au potentiel de développement de chaque personne, quelles que soient ses difficultés » (macrosystème), cette croyance peut avoir un impact sur les politiques d'inclusion en services de garde et sur les programmes de formation des éducatrices et éducateurs (exosystème), influencer les perceptions des parents dont l'enfant fréquente le service de garde (mésosystème) et les perceptions de l'éducatrice et des autres enfants du groupe (microsystème). De la même façon, le comportement de l'enfant, par exemple sa détermination à développer ses capacités de communication (microsystème) peut avoir un impact sur les éléments des autres systèmes et influencer à son tour leurs valeurs, croyances ou perceptions. L'analyse de l'environnement écologique qui prévaut lors de l'inclusion de l'enfant permet de situer les pratiques éducatives dans leur contexte général de réalisation.

### **2.2.1 Le microsystème**

Le microsystème est défini par Bronfenbrenner (1979) en tant que modèle d'activités, de rôles et de relations interpersonnelles expérimenté par la personne en développement, dans un milieu donné qui possède des caractéristiques sociales et physiques particulières. L'objet de cette recherche, soit les pratiques éducatives pour développer la communication et les habiletés sociales, se situe principalement dans le microsystème.

Selon Odom et Diamond (1998), les éléments du microsystème qui peuvent agir sur le développement des enfants dans un milieu préscolaire inclusif comprennent

la qualité générale<sup>15</sup> du milieu, la constitution du groupe (âge et sexe des enfants, leur niveau de développement et leur tempérament), la façon dont l'éducatrice aménage l'environnement et les stratégies d'apprentissage qu'elle privilégie (Odom et Diamond, 1998). L'étude des éléments du microsystème concernés par les pratiques éducatives prend en considération certaines caractéristiques de l'enfant, ses principaux besoins dans le contexte du milieu de garde, certaines caractéristiques de l'éducatrice (groupe d'âge, formation et expérience) et du milieu (type d'inclusion, ajout d'une ressource dans le groupe), aux stratégies d'intervention privilégiées par l'éducatrice et aux actions planifiées dans le milieu de garde pour répondre aux principaux besoins de l'enfant.

Les caractéristiques de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement sont abordées plus particulièrement sur le plan de la communication et des habiletés sociales, aspects visés par cette recherche. La connaissance des caractéristiques de l'enfant peut être identifiée en tant qu'« *ontosystème : ensemble des caractéristiques, des états, des compétences, des habiletés ou déficits d'un individu; ils peuvent être innés ou acquis* » (Bouchard, 1981, p.459). L'enfant est alors considéré en tant que système capable d'influencer les autres éléments systémiques et non pas seulement sous l'influence de ceux-ci (Brown et Conroy, 2002). Dans une perspective écologique, l'évaluation de l'enfant sur le plan de la communication et des habiletés sociales nécessite certaines conditions (Brown et Conroy, 2002). Elle doit, notamment, être réalisée dans des contextes représentatifs (famille, milieu de garde, communauté) et lors de situations réelles d'apprentissage ou d'activités. Cette façon de faire sera privilégiée dans la recherche : l'enfant sera évalué dans le milieu de garde lors des routines et activités habituelles. L'évaluation sera réalisée par la chercheuse lors d'une période d'observation interactive dans le

---

<sup>15</sup> La participation active de tous les enfants est considérée en tant que « meilleur indicateur de la qualité générale d'un milieu préscolaire », car la réussite éducative et l'efficacité d'un environnement d'apprentissage s'appuient sur une participation active et appropriée de tous les jeunes enfants (McCormick, Noonan, & Heck, 1998b)

milieu de garde, les résultats de l'évaluation seront confirmés ensuite par l'éducatrice. Les résultats permettent d'identifier les principaux besoins de l'enfant (ou principales habiletés à acquérir) sur le plan de la communication et des habiletés sociales, dans le contexte du milieu de garde.

Les croyances et les valeurs de l'éducatrice sont uniques, guident les pratiques éducatives et se reflètent dans la culture du milieu (Hanson, Wolfberg, Zercher, Morgan, Gutierrez, Barnwell et Beckman, 1998). Dans les milieux préscolaires inclusifs, les éducatrices considèrent les enfants ayant un retard global et significatif de développement en tant que membres à part entière du groupe; cette croyance peut cependant s'exprimer différemment : les différences entre les enfants peuvent être minimisées (allant jusqu'à les ignorer) ou mises en évidence (expliquées, détaillées) dans le but de promouvoir le respect individuel ou de valoriser la diversité (Lieber, Capell, Sandall, Wolfberg, Horn et Beckman, 1998). Les représentations de l'éducatrice peuvent aussi traduire des croyances défavorables à l'enfant, dans le sens d'une anormalité et de la crainte ou du malaise provoqués par celles-ci (Bouchard, Pelchat, Boudreault et Lalonde-Gratton, 1994).

Dans cette recherche, les pratiques éducatives sont observées lors d'un épisode d'observation interactive dans le milieu. Dans cette perspective écologique, les éléments qui ont un impact sur les pratiques éducatives (ex. les caractéristiques de l'enfant ou de ses pairs) ne doivent pas être perçus comme immuables, mais plutôt comme des cibles d'intervention à privilégier (Peck, 1993). Par exemple, les difficultés qu'il éprouve sur le plan des habiletés sociales, qui se traduisent par la précarité des relations avec les pairs peuvent être consolidées par des actions pour favoriser le développement de liens entre les enfants. De façon réciproque, le développement de liens significatifs avec les pairs peut donner lieu à une amélioration des habiletés de l'enfant sur le plan de la communication et avoir un impact également sur la perception de l'éducatrice des capacités générales de l'enfant, etc.

Essentiellement, l'analyse écologique vise à développer une compréhension qui soit utile et pertinente en fonction du contexte (environnement social, physique et culturel) dans lequel elle se situe (Knowlton, 1998). Les éléments du microsystème exercent un rôle de premier plan dans cette compréhension, bien que les éléments des autres systèmes puissent également constituer un apport intéressant au sujet de la connaissance et de la compréhension de l'inclusion (Janko & Schwartz, 1997). En conséquence, dans une perspective écologique, l'étude des pratiques éducatives auprès de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement, se centre sur les éléments du microsystème et sur quelques éléments des autres systèmes qui ont un impact direct sur les pratiques de l'éducatrice dans le milieu de garde.

### **2.3 LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMMUNICATION CHEZ LES ENFANTS QUI PRÉSENTENT UN RETARD GLOBAL ET SIGNIFICATIF DE DÉVELOPPEMENT**

La communication peut être définie comme un acte social, dont la fonction première est d'interagir avec un autre être vivant. Elle est l'échange de toutes sortes de messages (tels une information liée aux besoins, désirs, perceptions, idées, sentiments, émotions, etc.) au sujet des personnes, objets ou événements de l'environnement. Bien que le langage soit une forme privilégiée de communication, d'autres formes peuvent être utilisées. Il s'agit notamment des gestes, des expressions faciales, des sons non verbaux (ex. le rire), de l'écriture, des formes de langage signé, de la chanson (Crais & Roberts, 1996), des formes de langage ou de communication imagés, etc.

La communication est une action à la fois sociale et cognitive. Elle est une action sociale pour interagir avec les autres, exprimer ses besoins, ses idées ou ses sentiments, demander de l'aide, l'opinion et la coopération des autres. Elle est aussi une action cognitive pour comprendre, s'informer, parler de soi-même et partager ses perceptions ou ses préoccupations (Allen & Schwartz, 2001). Dans l'intervention



auprès des jeunes enfants, une conception générale de ce qui constitue la communication est à privilégier (Goldstein et al., 1996). Cette conception générale de la communication (au delà de l'expression verbale) prévaudra dans la recherche.

En accord avec les fondements de l'approche écologique, le développement de la communication chez les jeunes enfants est de nature transactionnelle<sup>16</sup> (Bronfenbrenner, 1979, 1996; Peck, 1989, 1993). Il fait appel aux capacités motrices, sensorielles, cognitives et psychologiques de l'enfant et à celles des personnes qui en prennent soin, plus particulièrement son entourage immédiat : leur sensibilité aux efforts de communication de l'enfant et leur capacité à interagir pour favoriser le développement de la communication (Conroy & Brown, 1997). Le développement de la communication chez les jeunes enfants s'appuie sur l'interaction entre les habiletés de l'enfant et les ressources de son environnement, dans leur contexte de réalisation (Bronfenbrenner, 1996; Peck, 1989). Il débute par la communication pré-symbolique pour évoluer vers la communication symbolique (le langage) qui est relativement complétée à l'âge de cinq ans (Pennington, Lloyd, & Wallis, 1991).

Chez un enfant dont le développement est typique, les habiletés nécessaires pour accéder à la communication symbolique (ou linguistique) s'acquièrent naturellement. Les apprentissages s'imbriquent les uns dans les autres et les fondements de la communication s'établissent harmonieusement (Audet, 2001). Cependant, chez l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement, les caractéristiques liées à sa condition peuvent être à l'origine de nombreuses difficultés, avec pour conséquence de ralentir ou d'entraver le processus d'acquisition des habiletés de communication tel que présenté plus tôt. Elles peuvent

---

<sup>16</sup> Une perspective transactionnelle met en lumière les qualités de réciprocité et de co-évolution du changement qui apparaît chez l'individu et dans son environnement au fil du temps (Peck, 1993). Le changement sur le plan des habiletés de communication a un impact sur l'entourage, qui à son tour influence les habiletés de l'enfant par de nouvelles attentes, qui favorisent l'apprentissage de l'enfant, ce qui génère de nouvelles perceptions et attitudes chez l'entourage, etc. (Warren et Yoder, 1998)

émaner à la fois de la nature des incapacités de l'enfant<sup>17</sup> et de la sensibilité ou des aptitudes des personnes de son environnement<sup>18</sup> (Warren & Yoder, 1998).

L'enfant qui présente un retard global et significatif de développement sans autre trouble associé a un langage moins avancé, mais similaire dans sa « version de base ». Il se met à parler de la même façon que les autres enfants, mais sur un mode plus lent et moins complet (Lemay, 1999). L'enfant peut être plus lent à diriger son attention vers l'autre, à percevoir le message ou la signification du message et à répondre à son interlocuteur. L'entourage de l'enfant et plus particulièrement les pairs peuvent manifester moins d'intérêt à échanger avec un enfant plus lent et qui peut éprouver des difficultés de compréhension (Audet, 2001).

L'enfant peut éprouver de la difficulté à attirer l'attention de l'entourage, notamment à cause de ses déficits cognitifs qui font en sorte que ses tentatives sont inhabituelles ou difficiles à décoder. La mère peut aussi être craintive à cause du handicap de l'enfant, être moins portée à susciter l'interaction et de façon moins soutenue ou répétitive (Pennington et al., 1991).

La maturation organique, dont celle qui prévaut à l'apparition du babillage, apparaît plus lentement chez cet enfant. Cependant, les caractéristiques générales du babillage sont les mêmes que pour ses pairs sans incapacités. L'accueil réservé par l'entourage au babillage de l'enfant est particulièrement important, puisqu'il prépare l'évolution articulatoire subséquente et constitue une forme de participation sociale et de communication pour l'enfant (Rondal, 1996).

L'enfant qui présente un retard global et significatif de développement manifeste un délai dans l'acquisition de l'attention conjointe (ou coordonnée) et dans l'acquisition des fonctions de base de la communication. L'enfant peut également éprouver de la difficulté à acquérir les habiletés motrices, cognitives et sociales

---

<sup>17</sup> Les incapacités mentionnées ici font référence aux caractéristiques des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement, telles que présentées à la section 3.2.

<sup>18</sup> La sensibilité ou les aptitudes de l'environnement font référence à la perspective écologique du développement, qui s'appuie sur l'interaction entre les caractéristiques de l'enfant et celles de son environnement social, physique et culturel (Bronfenbrenner, 1996).

nécessaires au développement de ses compétences sur le plan de la communication (Crais & Roberts, 1996; Guralnick, 1999b).

La forme de communication utilisée par l'enfant peut être moins explicite (à cause de difficultés dans la forme de l'expression (par exemple lorsqu'il s'agit de langage gestuel ou imagé) et plus difficile à décoder. L'échange avec l'entourage est ainsi plus difficile et risque d'être moins satisfaisant, tout particulièrement si l'enfant éprouve des difficultés dans la formulation de son message (Pennington et al., 1991). Pour améliorer cet aspect de la communication les recherches de Kumin, Council et Goodman (1999) soulignent la nécessité d'accroître les connaissances au sujet des éléments qui affectent le développement morphosyntaxique des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement, plus particulièrement les enfants trisomiques.

L'enfant qui présente un retard global et significatif de développement est moins capable que ses pairs de déchiffrer et de comprendre un événement ou une situation. Les retards sur le plan cognitif et dans la construction des connaissances compromettent l'organisation de la base sémantique de la communication (Rondal, 1996). Il a un vocabulaire plus restreint que les enfants sans incapacités du même âge de développement (Yoder, Kaiser, Alpert et Fisher, 1993). Les habiletés expressives de communication sont parfois plus en retard que les habiletés réceptives et l'initiative peut être déficitaire (Rondal, 1999).

Les difficultés éprouvées par l'enfant peuvent être attribuables à des facteurs d'éducation (un milieu qui laisse peu de place à l'initiative) ou à la présence de facteurs associés (ex. des difficultés sensorielles ou physiques) (Lepot-Froment & Clerebaut, 1996). Les problèmes sur le plan des habiletés expressives peuvent également être dus aux difficultés de ces enfants sur le plan de la mémoire (emmagasinement des données), du rappel (récupération de données), de l'encodage et du décodage verbal (Yoder, Kaiser, Alpert et Fisher, 1993).

L'enfant présente moins de réactivité et moins d'initiative dans ses interactions avec sa mère, est moins capable de référence oculaire et d'attention



conjointe et la structuration de l'alternance ou du «*tour de rôle*» réduit les possibilités pour la mère d'intervenir adéquatement (Jones, 1977, cité dans Rondal, 1985). En conséquence des limitations de leur enfant, les mères de ces enfants sont plus directives, exercent un plus grand contrôle (usage fréquent de formes impératives, d'ordres et d'interdictions visant à contrôler le comportement de l'enfant) et leur offrent moins d'occasions de prendre l'initiative dans l'échange verbal (Lepot-Froment & Clerebaut, 1996).

Sur le plan des adaptations langagières, ces considérations sont nuancées par les résultats de l'étude de Rondal (1999), qui montrent que les différences entre le langage maternel adressé aux enfants qui présentent des retards de développement et celui adressé aux enfants sans incapacités ne sont pas significatives lorsque mesurées sur la base de la longueur moyenne des énoncés (LME). Les adaptations langagières des mères de ces enfants sont en relation avec la LME de l'enfant plutôt qu'avec l'âge chronologique ou le niveau intellectuel (Levi et Zollinger, 1981). La longueur moyenne des énoncés (LME) ou longueur moyenne des productions verbales (LMPV) permet de mesurer le développement syntaxique, tant chez le jeune enfant sans incapacités que chez l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement (Leblanc, 1990). On ne peut cependant émettre l'hypothèse que les simplifications qui interviennent dans le langage maternel adressé aux enfants qui présentent un retard global et significatif de développement exercent, nécessairement, une influence négative sur le développement du langage : elles pourraient, bien au contraire, avoir un effet favorable (Lepot-Froment & Clerebaut, 1996).

Les bases du développement du langage s'établissent durant la première année de la vie. Lors de cette période, la communication non intentionnelle pour exprimer les besoins de base évolue vers la communication intentionnelle avec un partenaire. Pour de nombreux enfants qui présentent un retard global et significatif de développement, cette période de transition de la communication pré-linguistique à la communication symbolique est retardée ou n'apparaît pas du tout, inhibant le développement de la communication symbolique (Warren & Yoder, 1998). Le

Tableau 2, inspiré de Leblanc (1990), présente quelques caractéristiques du développement langagier de ces enfants.

L'émergence et la fréquence des premières fonctions de la communication pré-linguistique (demandes<sup>19</sup> et commentaires<sup>20</sup>) a un impact sur le développement futur des habiletés de communication et d'interaction avec l'entourage. La fréquence des demandes permet de prédire le niveau de langage futur chez les jeunes enfants avec des incapacités et le nombre de commentaires permet de prédire le niveau de langage auquel l'enfant pourrait accéder l'année suivante (Yoder & Warren, 2004).

Lorsque le langage verbal émerge très difficilement ou pas du tout, le soutien apporté par un système alternatif (langage signé ou imagé) permet à l'enfant d'accéder au langage et contribue, même, au développement du langage verbal : il facilite l'apprentissage symbolique, incite des verbalisations et facilite la communication verbale spontanée (Leblanc, 1990).

Bien que les milieux préscolaires soient riches sur le plan du développement de la communication et de l'apprentissage du langage, peu d'éducateurs utilisent des stratégies d'intervention sur la communication de façon cohérente<sup>21</sup> et systématique (McCathren, 2000). C'est particulièrement vrai pour les stratégies pré-linguistiques : il semble que dans de nombreux milieux, les éducatrices réagissent aux signaux de

#### Tableau 2

##### Caractéristiques du langage expressif chez l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement

---

<sup>19</sup> Les demandes sont des gestes ou des vocalises coordonnés avec l'attention à l'adulte, des gestes conventionnels ou des symboles utilisés pour acquérir des objets ou réaliser des actions autres qu'attirer l'attention, donner de l'affection ou identifier quelque chose (Mundy, 1995, cité dans Yoder et Warren 2004).

<sup>20</sup> Les commentaires sont des gestes ou des vocalises coordonnés avec l'attention de l'adulte, des gestes conventionnels ou des symboles utilisés pour partager un intérêt ou exprimer un affect positif au sujet d'un événement ou d'un objet (Mundy, 1995, cité dans Yoder et Warren 2004).

<sup>21</sup> L'expression « de façon cohérente » fait référence à des stratégies qui tiennent compte du niveau de développement de l'enfant dans l'apprentissage de la communication.

Niveau	Caractéristiques
Syntaxique	Même séquence de développement de l'énoncé Énoncés brefs et moins complexes Utilisation plus fréquente de formes primitives de langage
Morphologique	Même ordre dans le développement
Phonologique	Règles phonologiques similaires Incidence plus élevée de troubles d'articulation
Sémantique	Significations des mots plus concrètes Utilisation moins fréquente de certaines fonctions sémantiques
Pragmatique	Développement similaire Rôle moins dominant dans une conversation

communication et de langage des enfants d'une façon qui les alimente et les soutient. Cependant, elles n'interviennent pas de façon spécifique pour susciter ou pour faciliter l'émergence des premières fonctions de la communication chez les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement (McCathren, 2000). Chez ces enfants, la nécessité d'intervenir le plus tôt possible, avec une certaine intensité, pour établir les bases de la communication pré-linguistique est confirmée dans la littérature (Rondal & Seron, 1999). Bien que l'importance de l'intensité soit généralement reconnue, une révision des recherches des 50 dernières années montre que la notion d'intensité peut être définie de plusieurs façons : nombre d'intervention dans un épisode d'enseignement, nombre d'épisode dans une journée ou une semaine, nombre de semaines de formation, continue ou discontinues, cumulatives ou non ? (Warren, Fey, & Yoder, 2007). De plus, ces auteurs montrent qu'aucune étude comparative au sujet du développement de la communication, dans laquelle l'intensité est la variable indépendante et les autres variables constantes, n'est publiée dans la littérature scientifique.

Le développement des compétences langagières est déterminé par deux facteurs majeurs : la qualité des contingences associées aux situations d'apprentissage

et la qualité des stratégies d'intervention utilisées par l'éducatrice (Leblanc, 1990). Dans le contexte des milieux de garde, l'utilisation d'un programme d'intervention pour stimuler et faciliter le développement de la communication montre que les enfants progressent davantage sur le plan langagier que ce à quoi on aurait pu s'attendre, par la seule maturation physiologique (Yoder et al., 1995).

De nombreux arguments militent en faveur du développement et de l'utilisation, par les éducatrices auprès des jeunes enfants, de stratégies d'intervention sur le langage et la communication (McCathren, 2000). Il s'agit d'abord de l'efficacité de ces personnes en tant qu'intervenants sur le plan de la communication et du langage, efficacité qui a été démontrée lors de recherches empiriques. De plus, les éducatrices ont un degré d'expertise susceptible de leur permettre d'intégrer de façon relativement rapide les stratégies d'intervention qui leur sont proposées. Leur expertise initiale s'appuie sur leurs connaissances, acquises et consolidées au fil des années, du développement et de l'éducation des jeunes enfants. Elle peut servir d'ancrage à l'intégration de stratégies plus spécifiques à l'émergence et au développement de la communication chez les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement.

De plus, les éducatrices travaillent avec les enfants de nombreuses heures par semaine et ont donc de nombreuses occasions d'utiliser des stratégies d'intervention spécifiques, de façon systématique et dans de nombreux contextes. Au cours de leur carrière, ces éducatrices disposent d'une multitude d'occasions d'utiliser les stratégies d'intervention apprises et ce avec de nombreux enfants, ce qui fait que l'investissement consenti pour les former et les soutenir peut être très efficient (en termes de rapport coûts-bénéfices) (McCathren, 2000).

Le moment et le contexte de l'intervention auprès de l'enfant a un impact sur le développement de sa communication. Les épisodes d'attention conjointe (c'est-à-dire les périodes au cours desquelles l'adulte et l'enfant sont attentifs au même référent) sont un exemple d'un contexte qui peut maximiser l'effet de l'intervention.

Une relation longitudinale positive entre le temps passé dans des épisodes d'attention conjointe et le développement futur de la communication a été démontrée et reproduite (Yoder, Kaiser, Alpert et Fisher, 1993).

Aller dans la même direction que l'enfant (ce sur quoi il porte son attention) peut même être plus important avec des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement qu'avec les autres enfants. Ces enfants sont moins susceptibles de suivre les demandes des parents pour rediriger leur attention que les enfants sans incapacités du même âge chronologique (Yoder, Kaiser, Alpert et Fisher, 1993).

Sans interventions spécifiques sur le plan du langage, les jeunes enfants avec des retards de développement risquent d'éprouver des difficultés non seulement sur le plan du langage et de la communication, mais également sur le plan des habiletés sociales et cognitives (Spohn, Timko, & Sainato, 1999). L'inclusion en milieu de garde facilite l'établissement de liens sociaux entre les enfants, sur lesquels peut s'appuyer le développement de certaines habiletés fondamentales à l'apprentissage (Odom et al., 2002). Ainsi la réalisation d'activités avec des pairs favorise le développement des stratégies de communication de l'enfant et lui permet d'utiliser au maximum son potentiel (Bolognini, Guidollet, Plancherel, & Bettschart, 1988; Roberts, Burchinal et Bailey, 1994; Sainato & Carta, 1992). Les pairs sans incapacités représentent des modèles de comportement qui stimulent le développement de l'enfant (Wolfensberger, 1991), notamment sur le plan de la communication (Bricker & Bricker, 1974) et qui facilitent le développement de ses habiletés sociales, en s'appuyant sur la motivation de l'enfant à faire partie du groupe et à préserver ses liens sociaux (Snyder, Apolloni, & Cooke, 1977).

## **2.4 LE DÉVELOPPEMENT DES HABILITÉS SOCIALES DES ENFANTS QUI PRÉSENTENT UN RETARD GLOBAL ET SIGNIFICATIF DE DÉVELOPPEMENT**

Les habiletés sociales peuvent être définies comme la compétence du jeune enfant à développer son intérêt et ses capacités à se comporter ou à interagir, dans le but de participer socialement et de créer des liens avec les personnes de son environnement. Elles concernent notamment la capacité d'initier et de maintenir une interaction avec les autres, de résoudre des conflits, d'établir des relations amicales et de parvenir à ses fins sur le plan social (Guralnick et Neville, 1997). Durant les premières années de la vie, les habiletés sociales de l'enfant se développent lors des interactions avec les adultes qui en prennent soin et des interactions avec l'environnement, tout particulièrement les pairs avec ou sans incapacités. Elles contribuent à l'acquisition des habiletés sociales de l'enfant et au développement de liens sociaux.

À l'instar du développement de la communication, présenté plus tôt, le développement des habiletés sociales est aussi de nature transactionnelle. Dans le milieu de garde, l'enfant développe ses habiletés sociales par l'interaction entre ses caractéristiques (plus particulièrement ses intérêts et capacités sur le plan social) et celles des personnes de l'environnement (éducatrice et pairs). De plus cette interaction est réciproque, évolue dans le temps et est en lien avec le contexte (Bronfenbrenner, 1996).

L'enfant joue un rôle critique dans le développement de ses habiletés sociales par ses caractéristiques personnelles dont, entre autres, son tempérament. Le tempérament est un facteur déterminant de l'adaptation sociale de l'enfant, il est défini comme une prédisposition biologique à réagir à son environnement et à organiser l'expression de ses émotions (Provost & Royer, 2004; Royer & Provost,

2004). Les neuf dimensions du tempérament<sup>22</sup> couvrent un répertoire de comportements et d'attitudes relativement vaste, ce qui donne à penser que le tempérament détermine en grande partie l'évolution de la vie sociale de l'enfant (Provost & Royer, 2004). Cependant, des recherches récentes portant sur le développement et l'apprentissage tendent à démontrer que tout n'est pas joué d'avance et que la vie sociale de l'enfant peut évoluer au fil des rencontres et des circonstances (Royer & Provost, 2004).

Quel que soit le tempérament de l'enfant, l'attention et la sensibilité de l'adulte à ses expressions et à son comportement semblent essentielles à l'élaboration d'une relation d'attachement *sécure* (Bowlby, 1978), qui exerce un rôle de premier plan dans le développement des habiletés sociales de l'enfant pendant la petite enfance et dans l'établissement de liens d'amitié avec ses pairs (Bricker, 2002; Desbiens & Provost, 1990; McEvoy & Odom, 1996). De nombreux facteurs ont un impact sur le comportement des personnes qui prennent soin de l'enfant, notamment leurs valeurs, leur expérience, leur éducation, leur niveau socio-économique et leur niveau socio-culturel (McEvoy & Odom, 1996; Provost & Royer, 2004).

Le développement des habiletés sociales des jeunes enfants peut être compris à partir du cadre théorique qui prévaut à l'établissement de liens sociaux et à la formation des relations amicales (Guralnick, 1993, 1999). La Figure 2 illustre ce cadre théorique. Il s'agit d'un modèle préliminaire de compréhension du développement des habiletés sociales des jeunes enfants qui s'appuie sur trois types de processus inter-reliés : les processus fondamentaux, les processus socio-cognitifs et les processus d'ordre supérieur.

---

<sup>22</sup> Il s'agit des neuf dimensions dégagées par Thomas et Chess (1977, cités dans Provost et Royer, 2004) : le niveau global d'activité de l'enfant, le rythme de ses fonctions physiologiques, sa manière de réagir face à la nouveauté, sa capacité d'adaptation au changement, son seuil de réaction, l'intensité de ses réactions, son humeur, sa tendance à la distraction, sa capacité d'attention et sa persistance dans l'effort.

Bien que l'identification, l'organisation et l'interrelation entre ces processus ne soient pas encore totalement établies, il existe suffisamment d'informations conceptuelle et empirique de disponible pour en justifier l'utilisation (Guralnick, 1993). Le cadre théorique de Guralnick (1993, 1999) propose un modèle de



développement des habiletés sociales de l'enfant qui s'appuie d'abord sur deux processus fondamentaux : la régulation émotionnelle et la compréhension commune (ou partagée). Ils servent de base à la capacité de l'enfant de participer socialement et de vivre des réussites sur le plan social. Ensuite, lors d'un échange ou d'une activité sociale, le choix d'une stratégie fait appel à une variété de processus socio-cognitifs (encodage, interprétation, identification de stratégies possibles, évaluation des résultats ou conséquences de l'utilisation de ces stratégies). En troisième lieu, les processus d'ordre supérieur associés à l'intégration, l'organisation et la planification de stratégies sociales lors des nombreux échanges d'une activité sociale sont impliqués. L'habileté à reconnaître une attente ou réalisation sociale et à maintenir sa participation requiert l'utilisation de l'information passée, qui constitue l'essence des processus d'ordre supérieur.

Il est à noter que les trois types de processus ne sont pas seulement interdépendants, ils sont eux-mêmes liés et influencés par le profil général de développement spécifique à chaque enfant. Dans cette perspective développementale, l'implication des domaines cognitif, langagier (communication), moteur et socio-affectif opère en conjonction avec les trois processus fondamentaux et résulte en l'efficacité et l'adéquation des stratégies sociales d'un enfant (Guralnick, 1993; 1999). Le développement des habiletés motrices d'un enfant, par exemple, lui permet de rechercher la proximité de l'adulte ou de ses pairs en se déplaçant vers eux pour les observer ou pour initier une forme d'interaction sociale (Bricker, 2002).

Les caractéristiques liées à la condition de l'enfant<sup>23</sup> qui présente un retard global et significatif de développement peuvent avoir un impact sur chacun des processus impliqués dans le développement de ses habiletés sociales : les processus fondamentaux (régulation émotionnelle et compréhension commune), les processus socio-cognitifs (encodage, interprétation, identification de stratégies possibles,

---

<sup>23</sup> La condition de l'enfant fait référence à ses caractéristiques, telle que présentées à la section 3.2 ainsi qu'aux exigences du milieu dans lequel il évolue, ici le milieu de garde ou préscolaire.

évaluation des résultats ou conséquences de l'utilisation de ces stratégies) et les processus d'ordre supérieur (intégration, organisation et planification de stratégies sociales).

Le premier processus fondamental du modèle de Guralnick (1993; 1999) concerne la régulation émotionnelle et sur ce plan, les échanges sociaux de l'enfant avec l'entourage, provoquent inévitablement des réactions émotives : joie, excitation, colère, anxiété, etc. Lors des interactions de l'enfant avec les personnes de l'environnement, les difficultés qu'il peut éprouver à obtenir un objet convoité, à s'intégrer au jeu d'un groupe de pairs ou à affronter une situation nouvelle ou conflictuelle, sont des sources potentielles de l'émergence d'émotions négatives. Si elles ne sont pas régulées de façon appropriée, ces expériences émotives stressantes peuvent donner lieu à des comportements négatifs ou inappropriés de la part de l'enfant. Il est à noter que de fortes émotions peuvent aussi donner lieu à des comportements inappropriés, tel le comportement exubérant qui dégénère et conduit l'enfant à perdre le contrôle (Guralnick, 1999).

La capacité de réguler ses émotions varie considérablement chez les jeunes enfants, les facteurs génétiques-physiologiques et les modèles familiaux précoces, dont les liens d'attachement et les interactions parent-enfant contribuent à la construction des assises de la régulation émotionnelle (Guralnick, 1999). Chaque enfant est différent sur le plan émotif : inhibition, labilité, sensibilité générale ou contextuelle, etc. Ces différences mettent l'accent sur la nécessité d'une vision dynamique, itérative et à long terme pour que l'enfant puisse apprendre à composer avec les émotions qu'il éprouve (Guralnick, 1999), notamment lors de sa participation aux routines et activités du milieu de garde.

Le deuxième processus fondamental du modèle est une « compréhension commune ». Ce processus consiste en un nombre de compréhensions partagées par une majorité de personnes, rattachées par leur relation avec des attentes et des rôles sociaux, en fonction d'un accord mutuel sur un cadre de référence commun. Chez le jeune enfant, elle peut se développer de plusieurs façons : par les expériences de

l'enfant lors des activités quotidiennes, la réalisation de scénarios sociaux et l'apprentissage des règles sociales qui régissent, par exemple, la propriété ou l'alternance dans le tour de rôle (Guralnick, 1999). Ces activités peuvent lui permettre de faire des liens entre les personnes, événements ou situations qui contribuent à former un substrat de « compréhension commune ou partagée ».

Certaines caractéristiques de l'enfant, notamment sur le plan cognitif, sont directement liées aux processus fondamentaux de compréhension commune ou partagée, tels qu'ils apparaissent à la Figure 2. La lenteur, le ralentissement prématuré du développement cognitif ainsi que l'inachèvement des structures cognitives (Dionne et al., 1999) peuvent limiter ou entraver l'acquisition d'une compréhension commune ou partagée (Guralnick, 2001b). D'autres obstacles peuvent s'ajouter, telles les difficultés éprouvées par l'enfant sur le plan du raisonnement, qui occasionnent un retard dans l'ajustement à la vie quotidienne, dont l'expression des intentions et des réponses aux sollicitations de l'entourage (Lemay, 1999).

La deuxième catégorie de processus du modèle de Guralnick (1993; 1999) comprend les processus socio-cognitifs. Le rôle de ces processus dans le développement des habiletés sociales de l'enfant concerne principalement le choix d'une stratégie sociale, qui guide le comportement de l'enfant à travers la séquence des événements. Les principales composantes de ces processus (illustrées à la Figure 2) sont l'encodage, l'interprétation, l'identification de stratégies possibles et l'évaluation des résultats ou conséquences de l'utilisation de ces stratégies. Une implication importante de ce modèle est que des difficultés dans une ou plusieurs des composantes des processus socio-cognitifs peuvent altérer la pertinence et l'efficacité des stratégies sociales choisies. Chez l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement, les caractéristiques liées à sa condition peuvent interférer avec l'utilisation positive de composantes des processus socio-cognitifs.

La première composante est l'encodage des éléments d'information. Cet encodage peut être entravé par certaines caractéristiques cognitives, dont le déficit de

l'attention sélective, qui se traduit par des difficultés éprouvées par l'enfant à porter son attention sur l'information pertinente (Dionne et al. 1999).

La deuxième composante est l'interprétation des éléments d'information perçus lors de l'étape précédente. L'interprétation de ces éléments peut être entravée, entre autres, par les difficultés de l'enfant sur le plan de l'encodage des éléments d'information qui peuvent avoir pour conséquence l'encodage d'une information non pertinente. L'interprétation peut aussi être biaisée par les déficits présents chez l'enfant sur le plan de la mémoire de travail. Celui-ci a une moindre capacité de rétention à court terme des éléments d'information que ses pairs de même âge chronologique (Dionne et al., 1999). Il peut donc ne disposer que d'une information partielle de la situation. L'enfant peut également éprouver des difficultés dans le traitement de l'information recueillie, puisqu'il traite l'information de façon moins active et moins efficace que ses pairs (Dionne et al. 1999).

La troisième composante concerne le choix de stratégies possibles, choix qui risque d'être entravé par les caractéristiques de l'enfant sur le plan du traitement de l'information, décrites au paragraphe précédent. Les caractéristiques de l'enfant sur le plan de la régulation émotionnelle peuvent également interférer avec le choix de stratégies possibles, notamment si l'enfant est sous l'emprise d'une émotion qui le perturbe.

La dernière composante des processus socio-cognitifs est l'évaluation des résultats ou des conséquences de l'utilisation des stratégies choisies. Elle fait appel à plusieurs difficultés qui peuvent être présentes chez l'enfant, notamment la moindre efficience systématique en situation de résolution de problèmes (Dionne et al., 1999). Cette difficulté générale, qui se situe entre autres dans la compréhension de la nature d'un problème, peut interférer avec l'évaluation des conséquences du choix d'une stratégie par l'enfant. Le manque de stratégies méta-cognitives de ces enfants et surtout leurs difficultés à les mettre en œuvre spontanément (Dionne et al., 1999) peuvent aussi interférer avec l'évaluation des conséquences de leur choix.

Les composantes des processus socio-cognitifs s'appuient sur les processus fondamentaux du développement des habiletés sociales de l'enfant : une « compréhension commune ou partagée » et la capacité de réguler ses émotions. De fait, une compréhension commune peu développée des événements ou situations, incluant les activités quotidiennes de l'enfant dans son milieu, est susceptible de créer des difficultés dans l'encodage des indices appropriés d'activités, dans l'interprétation des informations d'une façon adéquate, dans le choix d'une stratégie possible et dans l'identification des conséquences potentielles de son utilisation en relation avec une interaction sociale particulière.

De la même façon, la régulation émotionnelle est liée de près avec les processus socio-cognitifs. De fait, elle tend à maintenir une tendance établie précédemment à travers une expérience émotionnelle, lors des interactions avec les pairs et peut contribuer à en augmenter les effets. De plus, les mécanismes d'encodage et d'interprétation sont influencés par la sensibilité du système qui dirige les réactions émotionnelles et celui-ci varie de façon substantielle parmi les enfants.

La troisième catégorie de processus du modèle de Guralnick (1993; 1999) concerne les processus d'ordre supérieur. Il s'agit de processus qui intègrent, organisent et répartissent les comportements sociaux à travers la réalisation des activités sociales. Ces mécanismes fournissent une guidance et une direction aux composantes des processus socio-cognitifs. L'information passée doit être intégrée dans les échanges sociaux subséquents, le comportement des pairs doit être « *monitoré* » et le but des activités sociales doit être maintenu dans le temps.

Le modèle de développement des habiletés sociales des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement, tout particulièrement dans les milieux préscolaires, doit tenir compte des caractéristiques de l'enfant, reconnaître leur influence sur les processus fondamentaux, sociaux-cognitifs et d'ordre supérieur, et prendre en considération les éléments de l'environnement social et physique qui peuvent avoir un impact sur les échanges et les interactions (Guralnick, 1993; 1999). À ce modèle de compréhension peuvent s'ajouter des difficultés éprouvées par

l'entourage de l'enfant, difficultés qui risquent d'avoir un impact négatif sur le développement de ses habiletés sociales.

Dès le plus jeune âge le comportement, les sourires, les gazouillis, les gestes et les vocalises signalent aux adultes qui prennent soin de l'enfant son désir d'interagir. Chez les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement les signaux peuvent être moins évidents, plus discrets, différents ou avec un délai, ce qui a un impact sur le comportement de l'adulte et sur le développement du lien d'attachement. Les difficultés à détecter les signaux de l'enfant peuvent conduire les adultes à se retirer ou à agir de manière plus passive avec leur enfant (Yoder, 1987, cité dans McEvoy et Odom, 1996). Dans la même situation d'autres adultes peuvent devenir plus directifs dans leurs interactions, allant même jusqu'à sur-stimuler leur enfant (Tannock, 1988, cité dans McEvoy et Odom, 1996).

Les enfants qui ont le syndrome de Down, par exemple, peuvent avoir un sourire qui suscite moins l'engagement que les autres enfants (Emde, Katz et Thorpe, 1978). De la même façon que pour le développement de la communication, les mères d'enfants avec le syndrome de Down notamment, sont souvent plus directives dans leurs interactions que les mères d'enfants sans incapacités (Maurer et Sherrod, 1987). Les enfants avec des incapacités passent davantage de temps dans des activités qui sont dirigées par l'adulte (où l'adulte est en contrôle de l'interaction) et qui sont centrées sur l'adulte (quand l'adulte est en contrôle du résultat de l'interaction) que les enfants sans incapacités (Marfo, 1991, cité dans Roper et Dunst, 2003).

Des difficultés dans le comportement de l'un ou l'autre partenaire peuvent occasionner des déficits du comportement social de l'autre membre de la dyade. Par exemple, les enfants qui ont des incapacités physiques s'engagent dans moins de contacts visuels avec leurs mères et les mères leur parlent moins durant les interactions (Barrera et Vella, 1987). Dans les milieux préscolaires, ces éléments significatifs dans l'environnement peuvent se traduire par des difficultés de communication ou des conflits qui risquent d'occasionner des perceptions affectives

défavorables de l'enfant par ses pairs. L'enfant qui éprouve de la difficulté à comprendre les échanges sociaux, à initier une interaction correctement ou à comprendre les codes émis par son interlocuteur est à risque de rejet ou d'isolement de la part de ses pairs (Guralnick, 2001c).

L'étude longitudinale de Lieber, Beckman et Strong (1993) montre que les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement éprouvent des difficultés importantes sur le plan des habiletés sociales. Le développement de la socialisation est plus lent et ils éprouvent également des difficultés à maintenir leurs gains sur le plan social après des périodes d'absence<sup>24</sup> (ex. vacances estivales). Elle met en lumière l'importance de ne pas se limiter à la fréquence des interactions lorsqu'on évalue les habiletés sociales des enfants qui présentent des retards de développement, mais de porter une attention particulière aux changements sur le plan qualitatif. Ces changements peuvent concerner la complexité des échanges : meilleure coordination et intégration d'objets dans les activités sociales (Lieber, Beckman et Strong, 1993).

Le développement de la compétence sociale permet aux jeunes enfants de jouer avec d'autres enfants et d'interagir de façon à développer leurs habiletés sociales. Les milieux préscolaires offrent une grande variété d'occasions pour les jeunes enfants de participer à des échanges avec leurs pairs et de développer les habiletés sociales qui leur permettent d'agir adéquatement et d'être acceptés par leurs pairs. Pour les jeunes enfants qui présentent un retard global et significatif de développement, le développement des habiletés sociales dans les milieux préscolaires peut différer de celui de leurs pairs.

Les résultats de travaux menés par Odom, McConnell, McEvoy, Peterson, Ostrosky, Chandler, Spicuzza, Skellenger, Creighton et Favazza (1999) montrent que

---

<sup>24</sup> Ces deux résultats peuvent être en lien avec des caractéristiques de ces enfants, notamment la lenteur du développement et les déficits sur le plan de la mémorisation et de l'apprentissage (Dionne et al., 19990)

ces enfants interagissent moins fréquemment avec leurs pairs. Ils obtiennent moins de succès dans leurs demandes ou invitations aux pairs, ils semblent prendre moins souvent le leadership dans les interactions, ils développent moins de relations amicales, ils participent moins souvent à des jeux sociaux, ils expriment moins d'émotions positives, ils tendent à manifester davantage de comportements dérangeants lorsqu'ils s'intègrent à un groupe de jeu et ils manifestent davantage de stratégies d'approche inadéquates. De plus, 30% des jeunes enfants qui présentent des retards de développement sont rejetés par leur groupe de pairs et semblent manquer d'habiletés sociales pour participer à des interactions positives avec leurs pairs

Dans les milieux de garde, les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement éprouvent des difficultés à interagir avec leurs pairs, la qualité de leur participation aux interactions est inférieure à celle des enfants sans incapacités (Guralnick, 1999b; Guralnick et Groom, 1988; Guralnick et Groom, 1987; Kopp, Baker et Brown, 1992; Odom, McConnell, McEvoy, Peterson, Ostrosky, Chandler, Spicuzza, Skellenger, Creighton et Favazza, 1999).

Les difficultés éprouvées par ces enfants sur le plan des interactions sociales peuvent augmenter ou aggraver les difficultés qu'ils éprouvent dans les autres secteurs de développement (Guralnick, 2001a). De plus lorsqu'ils sont placés dans un groupe de pairs sans incapacités, ces enfants peuvent ne pas réussir spontanément à établir des liens positifs avec leurs pairs. Ils éprouvent des difficultés à s'engager dans des interactions sociales efficaces et appropriées avec leurs pairs et l'établissement de relations amicales est difficile (McEvoy et Odom, 1996). Ces difficultés sont particulièrement inquiétantes, compte tenu que l'établissement de liens avec les pairs est un aspect majeur du développement des jeunes enfants pendant la période préscolaire (Hartup et Moore, 1990).

Dans les milieux préscolaires, le développement des habiletés sociales des jeunes enfants est réalisé à travers deux éléments principaux : l'évolution de l'intérêt pour les pairs et la complexification des échanges et jeux sociaux. Au cours des



premières années, l'enfant évolue de la découverte des activités ludiques, du jeu solitaire vers l'observation des pairs et le développement de formes de jeu plus interactives avec un ou des pairs. Parallèlement, les jeux deviennent plus avancés et structurés, faisant appel à davantage de matériel, des consignes plus sophistiquées, des échanges sociaux plus développés ou une organisation plus complexe. Le développement interrelié de ces deux éléments reflète l'évolution de l'enfant dans les domaines connexes : cognitif, langagier, moteur et affectif (Guralnick, 2001).

Chez les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement, ce processus est plus lent, en retard et la présence de déficits spécifiques peut occasionner de nombreuses difficultés en lien avec leur participation avec leurs pairs, l'éducation dans les milieux de garde étant centrée sur le jeu (Gouvernement du Québec, 1997b). Tel que mentionné à la section 2.1.1., l'écart entre les capacités de l'enfant et celles de ses pairs augmente au fil du temps.

Bien que l'environnement naturel soit reconnu en tant que milieu approprié pour l'apprentissage de la communication et des habiletés sociales, pour les enfants avec des retards de développement, une intervention directe dans ces milieux peut être nécessaire pour leur permettre d'acquérir ces habiletés (Moreau, Maltais, & Herry, 2005; Spohn, Timko et Sainato, 1999).

Les intervenants des milieux préscolaires confirment la nécessité et la faisabilité d'interventions qui visent le développement des habiletés sociales des jeunes enfants qui présentent un retard global et significatif de développement dans leurs milieux (Guralnick, 1990; Odom, McConnell et Chandler, 1994). Ils identifient toutefois certains obstacles à l'implantation de stratégies pour faciliter le développement de la socialisation : le manque de temps et de ressources (espace disponible, personnel de soutien ou d'accompagnement et matériel nécessaire) (Odom, McConnell et Chandler, 1994).

## **2.5 STRATÉGIES D'INTERVENTION POUR DÉVELOPPER LA COMMUNICATION ET LES HABILETÉS SOCIALES DES ENFANTS QUI PRÉSENTENT UN RETARD GLOBAL ET SIGNIFICATIF DE DÉVELOPPEMENT DANS LES MILIEUX PRÉSCOLAIRES**

Au cours des dernières décennies, de nombreuses stratégies d'intervention pour faciliter le développement de la communication et des habiletés sociales des jeunes enfants ont été élaborées, implantées et évaluées dans les milieux préscolaires (Brown, Odom, & Conroy, 2001). Pour répertorier ces stratégies, une recension des écrits qui comprend les années 1990 à 2004 a été effectuée en interrogeant des banques de références bibliographiques (ERIC, PsyINFO, Francis et Repère). Les principaux descripteurs utilisés sont : preschool education, kindergarten students, delayed development, mental retardation, developmental disabilities, early intervention, educational placement, teaching methods, practices, special education, efficiency ou effectiveness, avec social\*, communic\* et language\*. Un dépouillement manuel ou une consultation « *en ligne* » des revues mentionnées le plus fréquemment ont également été effectués pour les années non comprises dans les banques de données. La recension des écrits a permis d'obtenir 410 articles de périodiques et chapitres de livres en date des années 1990 à 2005, dont 128 ont été retenus. Pour être retenues, les études doivent comprendre des stratégies validées empiriquement, qui s'adressent à au moins un jeune enfant (3-5 ans) qui présente un retard global et significatif de développement (developmental delay, developmental disabilities, mental retardation ou special needs – avec retard de développement et non handicap sensoriel ou autisme) et être réalisées dans un milieu préscolaire.

Cette recension des écrits a permis de répertorier 106 stratégies pour développer la communication, les habiletés sociales et faciliter l'interaction entre les jeunes enfants avec et sans incapacités dans les milieux préscolaires. Les résultats de cette recension ont par la suite été révisés : certaines stratégies très semblables sont regroupées sous une appellation unique et les stratégies qui visent des difficultés très

particulières sont regroupées sous des appellations plus générales. Les résultats de l'étude permettent d'identifier 65 stratégies pour développer la communication et les habiletés sociales des jeunes enfants dans les milieux préscolaires. L'intérêt de ces stratégies et leur utilité sont confirmés par des intervenants en déficience intellectuelle, oeuvrant en éducation et en réadaptation (Julien-Gauthier, 2005b; Julien-Gauthier & Dionne, 2004; Julien-Gauthier, Dionne, Lachance, & Lacharité, 2004).

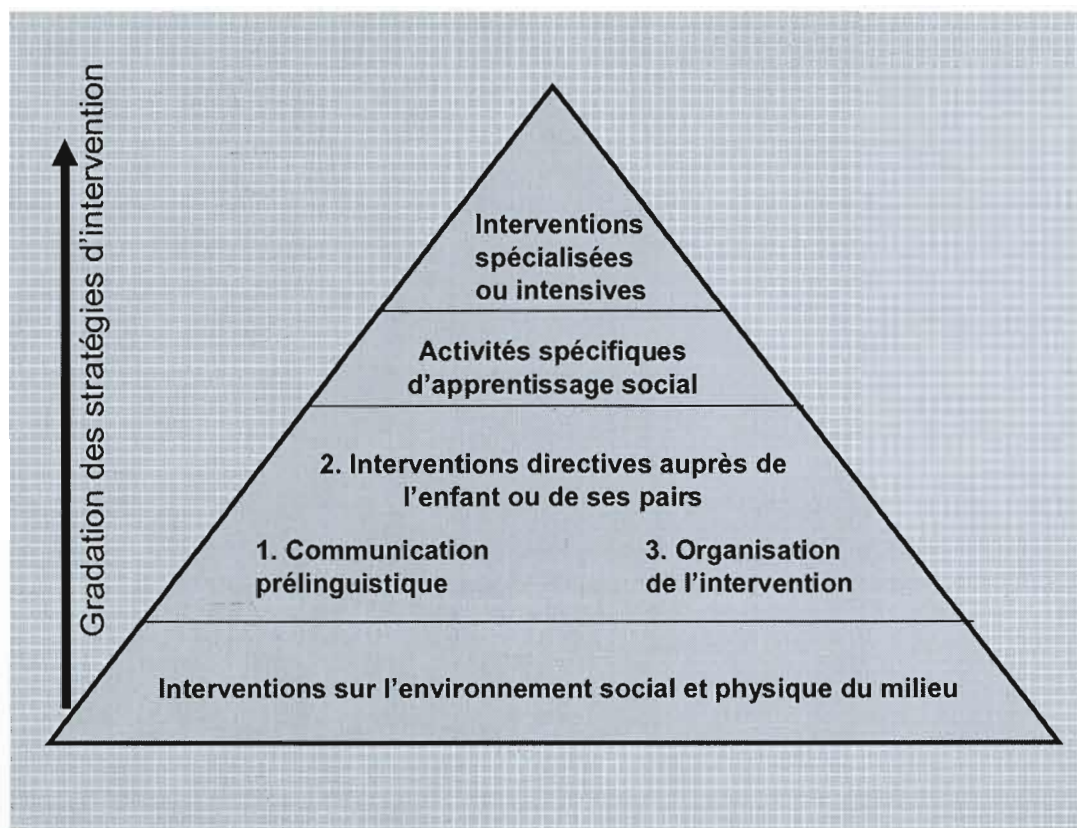
Les 65 stratégies répertoriées sont regroupées en quatre catégories principales, dans une première version d'un « *Modèle gradué<sup>25</sup> d'intervention pour faciliter la socialisation des jeunes enfants dans les milieux préscolaires* » (Julien-Gauthier et Dionne, 2006) (voir Figure 3). Le développement de ce modèle s'inspire de travaux sur l'intervention hiérarchisée pour favoriser les interactions entre pairs chez les jeunes enfants (Brown et al., 2001; Odom, 2005; Odom & Brown, 1993; Odom et al., 2002) et sur le « *Building Blocs Model* » (Sandall & Schwartz, 2002; Sandall, Schwartz, & Joseph, 2001) qui propose différents niveaux d'intervention pour faciliter l'éducation des enfants qui ont des incapacités ou d'autres besoins spéciaux dans les milieux préscolaires inclusifs.

À l'instar des modèles américains, ce modèle a pour but de permettre à l'éducatrice de disposer de différentes stratégies d'intervention naturalistes, réparties dans une structure souple, qui favorise l'enrichissement des pratiques éducatives auprès des enfants. L'utilisation du modèle lui permet de développer une pragmatique qui facilite le choix des stratégies d'intervention pour soutenir le développement de la communication et des habiletés sociales des jeunes enfants. À partir des besoins de l'enfant, dans le contexte du milieu de garde, elle peut intégrer à sa pratique des

---

<sup>25</sup> Le terme « gradué » est utilisé dans le sens de répartir l'intervention en degrés de difficulté (Grand dictionnaire terminologique, 2005 [http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r\\_motclef/recherche.asp](http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/recherche.asp)) la répartition est hiérarchisée selon les exigences de l'intervention en termes de préparation, planification ou application auprès de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement et de ses pairs

stratégies d'intervention qui visent à la fois le développement de l'enfant et sa participation aux activités.



**Figure 3 « Modèle gradué d'intervention pour faciliter la socialisation des jeunes enfants dans les milieux préscolaires »**

Le « Modèle gradué d'intervention pour faciliter la socialisation des jeunes enfants dans les milieux préscolaires » (Julien-Gauthier & Dionne, 2006) se distingue des deux modèles américains par sa forme et par son contenu : s'il présente quatre catégories d'intervention graduées, de moins à plus exigeantes ou structurées, celles-ci se démarquent des quatre niveaux des deux autres modèles par leur appellation, qui

reflète un contenu différent<sup>26</sup> et par la répartition des interventions directives sur la communication et les habiletés sociales (niveau 2) en trois sous-groupes. Quant au contenu, le modèle regroupe des stratégies pour développer la communication et les habiletés sociales alors que les deux modèles pré-cités visent, l'un le développement des interactions entre pairs (plus spécifique) et l'autre le développement global de l'enfant (plus général). Il ajoute aux deux modèles américains en regroupant aussi des stratégies validées dans les milieux préscolaires et scolaires québécois et en permettant l'intégration de nouvelles stratégies développées lors de recherches empiriques subséquentes. Finalement, le modèle propose de nombreuses stratégies alors que les modèles américains dont il s'est inspiré ne proposent que quelques exemples de stratégies, pour chacun des quatre niveaux d'intervention proposés.

Le choix d'opter pour le développement d'un modèle s'appuie sur l'intérêt de regrouper les stratégies en fonction de certaines caractéristiques qui en facilitent l'utilisation (gradation) et de proposer des catégories qui correspondent davantage à ce que l'on peut retrouver dans les milieux de garde québécois : l'éducation est centrée sur le jeu alors que dans les modèles américains, il est davantage question d'apprentissages structurés, de programmes éducatifs de type « pré-académiques » et d'enseignement spécial (special education) ou d'enseignement régulier (early childhood education). Toutefois, les stratégies d'intervention qui composent le « *Modèle gradué d'intervention pour faciliter la socialisation des jeunes enfants dans les milieux préscolaires* » (Julien-Gauthier & Dionne, 2006) s'apparentent à celles des modèles américains en ce sens qu'elles n'exigent pas un lieu différent, du matériel différent (bien qu'il puisse parfois être nécessaire de l'adapter) ou des activités différentes des routines et activités habituelles du milieu de garde (Sandall & Schwartz, 2002; Sandall, Schwartz, & Joseph, 2001).

---

<sup>26</sup> Le contenu est différent dans le sens qu'il regroupe un plus grand nombre de stratégies et que celles-ci visent le développement de la communication et des habiletés sociales des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement

Le modèle proposé regroupe des stratégies d'intervention pour faciliter le développement de la communication et des habiletés sociales des jeunes enfants qui présentent un retard global et significatif de développement. Il s'agit d'actions posées par l'éducatrice auprès de l'enfant lui-même, de ses pairs ou de l'ensemble du groupe. Les actions de l'éducatrice peuvent également viser l'adaptation du matériel, l'aménagement de l'environnement ou nécessiter le recours à une ressource d'accompagnement ou à une ressource spécialisée auprès de l'enfant ou de ses pairs. Le modèle suggère des stratégies d'intervention qui peuvent être à la fois compatibles (c'est-à-dire faciles à utiliser sur une base régulière par les éducatrices dans leur milieu) et efficaces sur le plan de l'éducation de l'enfant (c'est-à-dire éprouvées auprès d'enfants qui présentent des caractéristiques semblables et validées empiriquement).

La présentation des stratégies est graduée selon un ordre croissant, dans le sens qu'elle débute par des stratégies d'intervention générales (par opposition à spécifiques) avant d'opter pour des interventions plus complexes ou exigeantes. L'éducatrice peut choisir d'utiliser d'abord des interventions qui s'adressent à l'ensemble des enfants du groupe pour que d'entrée de jeu, leur utilisation permette d'agir sur les perceptions et attitudes des jeunes enfants (Brown et al., 2001). L'intervention qui vise à modifier les attitudes et les perceptions vient renforcer un élément essentiel à l'inclusion : faciliter l'accueil et l'acceptation de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement par ses pairs et par le personnel du milieu préscolaire (Julien-Gauthier & Dionne, 2004).

Les interventions des catégories supérieures, dont la complexité est plus grande, peuvent être intégrées à celles des niveaux précédents, en fonction des besoins de l'enfant ou de ceux du milieu de garde. Ainsi l'utilisation d'un système de communication alternatif (ex. langage signé) peut être intégrée à une routine ou à une « *activité amicale* », qui vise à favoriser le développement de liens sociaux entre les enfants (Frea, Craig-Unkefer, Odom, & Johnson, 1999). Elle n'est pas exclusive à



l'intervention spécialisée auprès de l'enfant qui éprouve des difficultés importantes sur le plan du langage expressif.

Les stratégies d'intervention peuvent également transiter entre les catégories en fonction des besoins des enfants ou du contexte. Ainsi, l'apprentissage à initier une interaction avec un pair peut être facilité en aménagement l'environnement (ex. en favorisant la proximité de l'enfant avec des pairs qui lui sont familiers, (niveau 1), en utilisation une intervention directive (ex. un incitatif verbal, niveau 2), en mettant sur pied une activité spécifique d'apprentissage social (ex. un scénario social, niveau 3) ou en intervenant auprès de l'enfant ou de ses pairs, de manière plus spécialisée (apprentissage structuré en groupe restreint où est présentée une façon d'attirer l'attention d'une personne, niveau 4).

En résumé, le « *Modèle gradué d'intervention pour faciliter la socialisation des jeunes enfants dans les milieux préscolaires* » (Julien-Gauthier et Dionne, 2006) regroupe les stratégies d'intervention en quatre catégories ou degrés de difficulté. Ces catégories sont hiérarchisées selon : les exigences de l'intervention (son caractère de moins à plus organisée ou spécifique, la structure à mettre en place ou le temps requis pour la réaliser) ou l'expertise nécessaire de la part de l'éducatrice pour l'appliquer. Les stratégies sont présentées en ordre croissant, des actions les plus courantes et qui s'apparentent le plus au programme éducatif privilégié dans les milieux de garde<sup>27</sup> à celles qui sont plus directives, exigeantes ou complexes. Il s'agit des interventions sur l'environnement social et physique du milieu, des interventions ciblées pour développer la communication et les habiletés sociales (stratégies d'intervention pour développer la communication pré-linguistique, stratégies d'intervention directives auprès de l'enfant ou de ses pairs et organisation de l'intervention), activités spécifiques d'apprentissage social et interventions spécialisées ou intensives. Les

---

<sup>27</sup> Gouvernement du Québec. (1997). *Le programme éducatif des centres de la petite enfance*. Québec: Ministère de la famille et de l'enfance.

stratégies d'intervention qui apparaissent dans chacune des catégories sont présentées et décrites à l'Appendice A.

Ces stratégies d'intervention naturalistes, telles que présentées dans le « *Modèle gradué d'intervention pour faciliter la socialisation des jeunes enfants dans les milieux préscolaires* » (Julien-Gauthier & Dionne, 2006) sont utilisées pour constituer la « *Grille d'identification de stratégies d'intervention naturalistes pour développer la communication et les habiletés sociales des jeunes enfants* » (Julien-Gauthier, 2005a), qui apparaît aux pages 125 à 127.



## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

#### 3.1 Choix d'une méthode de recherche

Pour étudier les pratiques éducatives, la méthode de recherche par « *Étude de cas* » est appropriée et offre de nombreux avantages pour connaître les stratégies d'intervention utilisées par les éducatrices et les actions planifiées auprès de l'enfant, dans le contexte des milieux de garde. L'étude de cas permet de saisir la complexité d'une situation donnée, telle les stratégies d'intervention pour développer la communication et les habiletés sociales d'un enfant qui présente un retard global et significatif de développement. Elle est une analyse systématique des particularités et de la complexité d'une situation afin de mieux connaître les principaux éléments qui composent ou guident l'action éducative (Stake, 1995). Il s'agit d'une technique particulière de cueillette, de mise en forme et de traitement de l'information qui cherche à rendre compte du caractère évolutif et de la complexité de phénomènes (Karsenti & Demers, 2004). Elle permet de réaliser une analyse approfondie d'un cas particulier ou une généralisation issue de l'observation ou de l'analyse d'un ou de plusieurs cas.

Cette recherche vise à connaître les stratégies d'intervention privilégiées et les actions planifiées par les éducatrices dans le contexte du milieu de garde, pour répondre aux principaux besoins des enfants sur le plan de la communication et des habiletés sociales. Dans cette perspective, l'étude des pratiques éducatives d'un milieu de garde ou « *étude d'un cas unique* » peut permettre d'acquérir une perception solidement fondée des stratégies d'intervention et actions planifiées auprès de l'enfant, ainsi que du contexte dans lequel il évolue. L'étude des pratiques

2003) peut accroître le potentiel de généralisation des résultats en confirmant que les pratiques éducatives observées dans tel ou tel milieu de garde ne sont pas purement idiosyncratiques.

En d'autres termes, l'étude des pratiques éducatives en utilisant la méthode « *multi-cas* » permet d'identifier les principaux besoins des enfants inclus ainsi que les pratiques éducatives observées et les actions planifiées dans de nombreux « *cas* » ou milieux de garde. De même, une étude de cas multiples ou « *multi-cas* » peut permettre de découvrir des convergences entre plusieurs cas, tout en contribuant à l'analyse des particularités de chacun des cas (Karsenti & Demers, 2004). Des divergences identifiées peuvent contribuer à élargir la compréhension du phénomène (Stake, 1995). Un échantillonnage constitué de plusieurs milieux ou « *cas* » peut contribuer à renforcer la validité des résultats, l'examen d'une série de cas similaires ou de contrastes renforce la validité des généralisations issues de ces résultats (Miles & Huberman, 2003).

L'étude des pratiques éducatives est ainsi effectuée en utilisant la méthode de recherche par « *étude de cas* », une étude à cas multiples. Chacun des cas est constitué des pratiques éducatives dans le milieu de garde, identifiées lors d'un épisode d'observation interactive de quatre à six heures, qui comprend notamment une période d'observation de 60 minutes enregistrée dans le milieu. Les pratiques éducatives comprennent l'utilisation de stratégies d'intervention éprouvées et la planification de l'intervention dans le contexte du milieu de garde, pour répondre aux principaux besoins de l'enfant sur le plan de la communication et des habiletés sociales. Les résultats de l'étude de chacun des cas sont regroupés et comptabilisés, ce qui permet la réalisation d'une analyse globale quantitative qui met notamment en lumière les similitudes et les particularités identifiées dans chacun des cas, ainsi que les tendances générales qui émergent de l'ensemble des pratiques éducatives.

### 3.1.1 Justification du choix de la méthodologie

Depuis quelques années, la recherche en éducation est l'objet de multiples questionnements quant à ses finalités, à sa pertinence sociale et économique et à sa capacité de proposer des réponses aux nombreux défis et problèmes auxquels sont confrontés les milieux éducatifs. Ces questionnements ont conduit à l'élaboration de manières novatrices de faire de la recherche en éducation : entre autres, la prise en compte de la complexité de l'action sociale et éducative ainsi que l'émergence de nouvelles préoccupations et de nouveaux axes de développement qui mettent la pratique éducative au centre des relations entre la recherche et l'intervention (Anadon, 2004).

Dans la foulée du renouvellement de la recherche en éducation, la tendance à l'utilisation de différentes méthodes de collecte et d'analyse de données veut aller au-delà des théories positivistes ou interprétatives : elle prône une combinaison de paradigmes et de méthodologies, choisis dans le but de répondre le mieux possible à la question et aux objectifs de la recherche (Bouchard, 1994; Greene, Caracelli, & Graham, 1989; Pourtois & Desmet, 1988). La méthode de recherche par « *étude de cas* » semble particulièrement indiquée pour la réalisation de recherches en éducation (Karsenti, 1998), elle permet l'intégration de diverses méthodes qualitatives et quantitatives, dans le but d'étudier un phénomène dans son contexte naturel; elle facilite l'étude d'un grand nombre de variables et des liens qui existent entre elles (Karsenti & Demers, 2004).

L'intégration de diverses méthodes dans l'analyse de chacun des cas permet la confirmation ou le recoupement des unes et des autres (Miles & Huberman, 2003). Celles-ci peuvent opérer de façon concomitante ou séquentielle (Greene, Caracelli, & Graham, 1989). Dans cette recherche, les données sont recueillies de façon concomitante lors d'une période d'observation interactive de quatre à six heures, de l'enregistrement d'un épisode de 60 minutes sur bande vidéo et de collecte de

documents fournis par le milieu de garde. Elles sont traitées de façon séquentielle : l'évaluation des principaux besoins de l'enfant est réalisée lors de la présence de la chercheuse dans le milieu de garde, l'identification de l'utilisation par l'éducatrice de stratégies d'intervention éprouvées et l'analyse du contenu des documents de planification de l'intervention sont réalisées dans un deuxième temps, après la période d'observation dans le milieu, ainsi que la transcription, le regroupement et l'étude des informations contenues dans les notes de terrain de la chercheuse.

L'étude des pratiques éducatives en milieu de garde, étude « *multi-cas* », est réalisée dans une perspective de complémentarité. Dans la recherche en intervention précoce, cette perspective consiste essentiellement à combiner les données qualitatives avec les données quantitatives, dans le but de développer, d'augmenter ou de préciser les résultats obtenus (Li et al., 2000). Le Tableau 3 met en lien certaines caractéristiques du modèle de complémentarité utilisé dans la recherche en intervention précoce avec des caractéristiques de l'étude des pratiques éducatives, telle que proposée dans cette recherche.

Lors de la réalisation de cette étude, l'évaluation des habiletés fonctionnelles de l'enfant génère des données quantitatives au sujet de ses principaux besoins ou principales habiletés à acquérir, ces données sont précisées par les informations qualitatives recueillies auprès de l'éducatrice, qui confirment les résultats de l'évaluation de l'enfant dans le milieu de garde. L'identification de l'utilisation par l'éducatrice de stratégies d'intervention éprouvées produit des données quantitatives au sujet du nombre de stratégies d'intervention observées et du type de stratégies, ces données sont nuancées et complétées par des informations qualitatives colligées par la chercheuse au sujet des conditions d'application des stratégies d'intervention ou de l'ajout de ressources dans le milieu. L'étude des documents de planification de l'intervention éducative génère des données quantitatives au sujet de la présence ou de l'absence d'actions planifiées auprès de l'enfant et permettent de connaître le nombre d'actions planifiées, respectivement pour développer la communication et

Tableau 3

Mise en lien de certaines caractéristiques de la perspective de complémentarité dans les recherches en intervention précoce et des caractéristiques de l'étude

Modèle de complémentarité	Étude des pratiques éducatives
Échantillon restreint de sujets	Nombre de participants : 35
Utilisation de données quantitatives et qualitatives pour mesurer les aspects qui se chevauchent ou se recoupent	<p>L'évaluation de l'enfant (données quantitatives) permet d'identifier ses principaux besoins sur le plan de la communication et des habiletés sociales;</p> <p>L'observation dans le milieu (données quantitatives et qualitatives) permet d'identifier l'utilisation par les éducatrices de stratégies d'intervention éprouvées et nous renseigne sur leurs conditions d'application;</p> <p>L'étude des documents (données quantitatives et qualitatives) fournis par le milieu de garde permet de connaître les actions planifiées pour développer la communication et les habiletés sociales et les buts visés par ces actions.</p>
Utilisation de données quantitatives et qualitatives pour mesurer différentes facettes d'un même phénomène	<p>Les pratiques éducatives sont mesurées par la connaissance du modèle d'inclusion privilégié dans le milieu (données qualitatives) et de l'ajout de ressources auprès de l'enfant ou de ses pairs.</p> <p>La « <i>Grille d'identification de stratégies d'intervention naturalistes pour développer la communication et les habiletés sociales des jeunes enfants</i> » (Julien-Gauthier, 2005a) permet d'identifier les stratégies utilisées, de les répartir selon certaines caractéristiques (exigences ou complexité de l'intervention) et de mesurer l'incidence de leur utilisation dans les différents milieux de garde (données quantitatives et qualitatives).</p> <p>La compilation des principaux besoins des enfants sur le plan de la communication et</p>

	des habiletés sociales nous informe sur les besoins rencontrés le plus fréquemment ou dans la plus grande proportion des milieux de garde (données quantitatives).
Le cadre théorique qui prévaut à l'utilisation des différentes méthodologies doit être similaire	<p>Les différents instruments utilisés ont tous été construits dans une perspective écologique : l'AEPS (Bricker, 2002), la « <i>Grille d'identification de stratégies d'intervention naturalistes pour développer la communication et les habiletés sociales des jeunes enfants</i> » (Julien-Gauthier, 2005a) et le « Plan d'intégration » (Ministère de la famille, des aînés et de la condition féminine, 2004).</p> <p>La compilation des données recueillies au sujet des pratiques éducatives, lors de l'analyse globale quantitative, fait référence à différents éléments du microsystème, dans le but de préserver une vision écologique de ces pratiques.</p>
La qualité de l'interprétation des résultats est augmentée par l'implantation des modes de collecte de données de façon simultanée et interactive à l'intérieur d'une même étude	Les données sont recueillies de façon simultanée et interactive, par la chercheure, lors d'un même épisode d'observation interactive, de filmage dans le milieu de garde et de collecte de documents de planification de l'intervention.

pour développer les habiletés sociales. Des données qualitatives sont obtenues au sujet du but visé par l'action éducative auprès de l'enfant et de ses pairs.

Les données quantitatives obtenues par la compilation et le regroupement des résultats individuels peuvent aider à montrer la généralité d'observations spécifiques, réduire la tendance à l'extrapolation à partir d'un ou de quelques cas et permettre de vérifier ou d'éclairer sous un nouveau jour des résultats qualitatifs (Miles & Huberman, 2003).

## 3.2 Planification de la recherche

### 3.2.1 Planification des « études de cas »

L'étude des pratiques éducatives nécessite l'accès à plusieurs éducatrices oeuvrant dans différents milieux de garde, qui accueillent dans leur groupe un enfant qui présente un retard global et significatif de développement. Le mode d'échantillonnage choisi est un échantillonnage non probabiliste ou de convenance<sup>28</sup>, dans le but d'obtenir un échantillon typique ou le plus représentatif possible des milieux de garde québécois qui accueillent un enfant qui présente un retard global et significatif de développement. Pour rejoindre les milieux de garde, la chercheuse a contacté des organismes et établissements: regroupements de centres de la petite enfance, centres de réadaptation en déficience intellectuelle et troubles envahissants du développement, organismes et groupes d'entraide qui soutiennent l'inclusion en milieu de garde des enfants qui ont des besoins particuliers. La chercheuse a également participé à des activités qui regroupaient des intervenants des milieux de garde, activités au cours desquelles elle a eu l'occasion de faire connaître le projet de recherche. La liste des personnes et organismes contactés apparaît à l'Appendice C. Le contact avec différentes organisations et plusieurs établissements vise trois aspects de l'étude des pratiques éducatives : la richesse potentielle des cas étudiés, leur diversité et leur représentativité à l'échelle du Québec.

Le choix des cas vise d'abord la richesse potentielle du milieu de garde, telle que reconnue par les organismes et intervenants consultés. Cette richesse potentielle fait référence à la qualité du milieu de garde et à l'expertise qu'il a développée, qui comprend notamment les pratiques éducatives auprès des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement. Lors du contact avec les différents

---

<sup>28</sup> Cette forme d'échantillonnage au jugé (par choix raisonné) est une activité reposant sur l'hypothèse selon laquelle la compétence et le jugement personnels peuvent permettre une sélection d'unités typiques ou représentatives de la population cible  
[http://www.statcan.ca/francais/edu/power/glossary/gloss\\_f.htm#echantillonagenonprob](http://www.statcan.ca/francais/edu/power/glossary/gloss_f.htm#echantillonagenonprob).



organismes et établissements, la chercheuse les invite à cibler les milieux de garde reconnus pour leur expérience et leur engagement sur le plan de l'inclusion d'enfants qui présentent un retard global et significatif de développement. La collecte de données dans ces milieux peut contribuer à la richesse de l'information recueillie. Elle est cependant tributaire de l'intérêt et de l'acceptation des intervenants concernés dans le service de garde, tout particulièrement de l'ouverture des éducatrices qui accueillent les enfants à partager leur expertise avec la chercheuse.

La diversité des cas fait référence à la diversité des pratiques éducatives dans les différents milieux de garde. Elle est obtenue en prenant contact avec plusieurs milieux de garde, par le biais de personnes dont l'engagement se situe à des niveaux différents : parents membres d'un regroupement qui inscrivent leur enfant, responsables au sein de regroupements de services de garde qui invitent les directions qui font de l'intégration à participer à la recherche, éducateurs spécialisés qui font la promotion de la recherche auprès des parents d'enfants qui présentent un retard global et significatif de développement et des milieux de garde. Elle permet de diversifier les milieux de garde. Lors de la sollicitation des différents milieux de garde, la chercheuse a également pris soin de favoriser la diversité au sein des milieux en sollicitant la participation de Centres de la petite enfance (CPE) et de garderies, en provenance de régions urbaines et de régions rurales, pour leur volet installation et leur volet milieu familial (CPE), qui sont situés en milieu favorisé, de classe moyenne ou défavorisé.

En ce qui concerne la représentativité, le contact avec des organisations et établissements de 15 des 17 régions socio-sanitaires du Québec, tels qu'ils apparaissent à l'Appendice C, vise à favoriser la représentativité au sein des milieux de garde participants. La diversité géographique permet d'accroître la correspondance des cas avec l'ensemble des milieux de garde québécois qui accueillent un enfant (3-5 ans), qui présente un retard global et significatif de développement.

La réalisation de la recherche nécessite cependant l'établissement de certains critères d'inclusion, en fonction de l'objet d'étude et du cadre théorique choisis. Ainsi



l'étude des pratiques éducatives est réalisée auprès d'enfants de trois à cinq ans qui présentent un retard global et significatif de développement. Les milieux de garde qui les accueillent ont obtenu pour l'enfant, un soutien financier du Ministère de la famille, des aînées et de la condition féminine. Les enfants doivent être inclus dans le milieu de garde<sup>29</sup> et le fréquenter sur une base régulière, l'éducatrice doit accepter de recevoir la chercheure pendant un épisode de quatre à six heures, pendant lequel une période de 60 minutes est enregistrée sur bande vidéo.

Le choix d'étudier les pratiques auprès des enfants inclus sur une base régulière permet une certaine similitude des contextes dans lesquels les pratiques éducatives sont observées. De plus, l'enfant inclus dans le service de garde doit recevoir un soutien financier pour enfants handicapés<sup>30</sup>. Cette façon de faire permet de confirmer la condition de l'enfant, sans nécessiter une évaluation spécialisée ou autre (ex. médicale) pour s'assurer que l'enfant présente un retard global et significatif de développement.

La technique d'échantillonnage utilisée est un échantillonnage « au jugé » ou « par choix raisonné » (Statistiques Canada, 2006). Il s'agit d'une activité d'échantillonnage reposant sur l'hypothèse selon laquelle la compétence et le jugement personnels peuvent permettre une sélection d'unités typiques ou représentatives de la population cible. Elle s'appuie sur les connaissances de la chercheure des milieux de garde québécois et de l'inclusion, ainsi que son expérience de plus de 20 ans auprès de personnes handicapées et de leur famille, dont des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement. L'utilisation de cette technique d'échantillonnage lui a permis d'obtenir la participation volontaire de 43 milieux de garde, dont 35 sont retenus pour l'étude des pratiques éducatives.

---

<sup>29</sup> Sont exclus les enfants qui fréquentent le milieu de garde pour la réalisation de certaines activités ou programmes particuliers à l'intérieur ou à l'extérieur du groupe. Ces programmes ne correspondent pas à celui offert aux autres enfants du même âge ou du même groupe.

<sup>30</sup> L'obtention d'un soutien financier pour l'intégration de l'enfant s'appuie entre autres, sur le rapport d'un professionnel qui confirme le diagnostic de retard global et significatif de développement.

### **3.2.2 Invitation à participer à la recherche**

La deuxième étape de la planification de cette recherche consiste à communiquer avec les milieux de garde référés par les différents organismes et à les inviter à participer à la recherche. Pour ce faire, les directions des milieux de garde sont contactées par la chercheure, qui leur fait part du but de la recherche et de ses retombées potentielles pour leur milieu. Elle sollicite alors leur participation et dans le cas d'une réponse positive, leur fait parvenir par la poste les documents nécessaires : description de la recherche, invitations pour les parents, formulaires de consentement pour les parents et les éducatrices (Voir Appendice D). Lorsque les formulaires de consentement sont signés, les responsables communiquent avec la chercheure et planifient une date pour la collecte de données dans le milieu.

### **3.2.3 Structure de la collecte de données**

La collecte de données se réalise de la même façon (et selon les mêmes étapes) dans chacun des milieux de garde. La méthodologie de l'étude de cas qui fait appel à des cas multiples, nécessite une certaine rigueur et une similarité dans le processus d'investigation des différents milieux (Karsenti, 1998). La collecte de données débute à l'arrivée de la chercheure, qui se présente au service de garde vers 8h30 le matin. Elle fait connaissance avec l'éducatrice et lui rappelle brièvement le but et les étapes de la collecte de données, elle se présente ensuite à l'enfant et à ses pairs, leur explique la raison de sa présence et leur montre le matériel (plus particulièrement la caméra vidéo).

L'enregistrement des séquences sur bande vidéo débute par la collation, activité qui a lieu autour de 9h dans la plupart des services de garde, peu après l'accueil des enfants. Les autres séquences de film sont tournées au cours de l'avant-midi, pendant la tenue d'activités libres et d'activités structurées. L'enregistrement

permet de recueillir une séquence d'observations filmées de l'enfant, de ses pairs et de l'éducatrice dans le contexte du milieu de garde, d'une durée de 60 minutes.

Lors de la réalisation des séquences de film et entre les épisodes d'enregistrement, la chercheure observe et participe avec les enfants et l'éducatrice. À la fin de cette période, d'une durée approximative de quatre à six heures, la chercheure identifie les besoins de l'enfant, par la passation d'un instrument d'évaluation de ses habiletés sur le plan de la communication et des habiletés sociales. L'enfant est évalué à partir des observations de la chercheure lors de l'enregistrement vidéo et des périodes d'observation interactive dans le milieu<sup>31</sup>. Par la suite, une rencontre a lieu avec l'éducatrice, pendant laquelle la chercheure aborde certaines habiletés ou caractéristiques de l'enfant (celles visées par la recherche), afin que l'éducatrice puisse confirmer, nuancer ou compléter les résultats de son évaluation.

La chercheure procède ensuite à l'identification des principaux besoins de l'enfant sur le plan de la communication et des habiletés sociales, à partir des résultats de l'évaluation. L'identification des principaux besoins de l'enfant dans le contexte du milieu de garde est réalisée conjointement avec l'éducatrice. Des notes de terrain sont également consignées par la chercheure, au sujet de certaines caractéristiques du milieu physique, social et culturel (ex. formation de l'éducatrice, modèle d'inclusion privilégié dans le milieu, ressources consenties, type de milieu).

L'information est complétée par les documents de planification de l'intervention éducative auprès de l'enfant, fournis par le milieu de garde. il s'agit d'une copie des actions planifiées dans le milieu, consignées dans le « *Plan d'intégration* » (Ministère de la famille, des aînés et de la condition féminine, 2004) ou le plan d'intervention de l'enfant dans le milieu de garde.

---

<sup>31</sup> L'observation interactive consiste principalement pour la chercheure à interagir avec l'enfant (ou son entourage) pour susciter l'apparition de comportements spécifiques qui facilitent l'évaluation de ses habiletés.

Lors de la réalisation de cette étude, l'ensemble des données sont recueillies lors d'une seule rencontre dans le milieu, en accord avec les caractéristiques du modèle de complémentarité choisi pour cette étude à « *cas multiples* ». Cette façon de faire permet d'étudier un phénomène complexe (les pratiques éducatives) et l'ensemble de ses éléments constitutifs à un moment précis de leur évolution; elle contribue à l'augmentation du champ d'interprétation des résultats de la recherche (Li et al., 2000).

### 3.2.4 Validité de la recherche

En recherche qualitative, il n'existe pas de balises, de règles de décision ou même d'heuristique reconnue permettant d'indiquer si les procédures sont solides ou les conclusions valables (Miles & Huberman, 2003). Pour évaluer la rigueur d'une recherche qualitative, Savoie-Zajc (2004) s'inspire de travaux d'auteurs contemporains et propose certains critères méthodologiques, en remplacement des critères quantitatifs /positivistes traditionnels. « *Il s'agit de critères de crédibilité en remplacement du critère de la validité interne, de transférabilité au lieu du critère de validité externe, de fiabilité plutôt que fidélité et de confirmation plutôt qu'objectivité* » (Savoie-Zajc, 2004, p. 142). Le Tableau 4 présente les critères méthodologiques de la recherche, une définition sommaire de chacun d'entre eux et les moyens qui sont utilisés dans le cadre de cette recherche pour en assurer la rigueur scientifique.

Dans la réalisation d'une étude de cas, la validité d'une recherche dépend, en grande partie, de l'utilisation de sources multiples et de différentes méthodes de collecte de données (Karsenti, 1998). Lors de la réalisation de cette recherche, plusieurs sources de données (observation directe, observation interactive, utilisation d'un instrument d'évaluation, consultation de documents, notes consignées sur le terrain) et plusieurs méthodes de collecte de données (quantitative et qualitative lors de l'analyse individuelle de chacun des cas et quantitative lors de l'analyse globale

des cas) sont utilisées. Il s'agit d'abord de l'évaluation des habiletés fonctionnelles de l'enfant à partir d'une échelle développementale, de la confirmation des résultats de

Tableau 4

Critères méthodologiques de la recherche, selon les critères de rigueur d'une recherche qualitative (Savoie-Zajc, 2004)

Critères méthodologiques	Définition sommaire	Moyens utilisés lors de la recherche
Crédibilité	Le sens attribué au phénomène est plausible et corroboré par diverses instances	La chercheuse a une expérience de plus de 20 ans dans ce domaine de recherche, en tant qu'intervenante et collaboratrice, partenaire ou co-chercheuse; La chercheuse est présente sur les 35 sites de recherche : quatre à six heures d'observation interactive chacun; Des techniques de triangulation reconnues sont utilisées : triangulation des sources et recours à plusieurs modes de collecte de données;
Transférabilité	Les résultats de l'étude peuvent être adaptés selon les contextes	Les pratiques éducatives étudiées sont décrites de façon à pouvoir être appliquées dans les différents milieux de garde, en fonction des caractéristiques de l'enfant et du contexte (milieu et ressources); Validation écologique : les pratiques éducatives identifiées sont présentées à différents intervenants susceptibles de les appliquer (parents, intervenants spécialisés, éducatrices en milieu de garde). Les intervenants donnent du feed-back à la chercheuse sur l'utilité, la faisabilité et la pertinence de l'utilisation de ces pratiques éducatives;

Fiabilité	Il y a cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude	La présentation des résultats de la recherche comprend des informations sur le déroulement de la recherche. Son évolution au fil de la collecte de données est documentée ainsi que les ajustements apportés et leur justification;
Confirmation	Les données produites sont objectives	La collecte de données est réalisée avec des instruments qui s'appuient sur le cadre théorique choisi (l'approche écologique); La validité <sup>32</sup> des instruments utilisés est documentée lors de leur description.

l'évaluation auprès de l'éducatrice, de l'identification conjointe des principaux besoins de l'enfant (chercheur et éducatrice), de l'observation interactive par la chercheur, de l'observation des pratiques éducatives lors de la réalisation d'un enregistrement vidéo, de l'identification de l'utilisation par l'éducatrice de stratégies d'intervention éprouvées par le visionnement de l'enregistrement vidéo, de la consultation de documents, dont le plan d'intégration (ou plan d'intervention) de l'enfant fournis par le milieu de garde et de la consignation de notes de terrain par la chercheur.

### 3.3 Caractéristiques de la population à l'étude

L'étude des pratiques éducatives en milieu de garde fait appel à deux types de population : les éducatrices auprès de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement et les enfants auprès de qui ces pratiques sont utilisées.

---

<sup>32</sup> Dans le domaine de l'intervention auprès des jeunes enfants, la conception traditionnelle de la validité (ex. validité interne, validité externe, valeur prédictive, objectivité) est questionnée (Bagnato, Neisworth, & Munson, 1997). De nouveaux concepts (validité de convergence, de traitement et validité sociale) tendent à remplacer les concepts traditionnels. Leur description apparaît à l'Appendice 4.

Elle est réalisée dans 35 milieux de garde : 30 centres de la petite enfance de type « installation », trois garderies à but lucratif et deux centres de la petite enfance de type « milieu familial ». Ces milieux accueillent des enfants en provenance de quartiers favorisés, de classe moyenne, défavorisés et très défavorisés. Les pratiques éducatives de 35 éducatrices, qui accueillent dans leur groupe un des enfants qui participent à la recherche, sont observées et analysées.

### **3.3.1 Caractéristiques des éducatrices**

Tel que mentionné plus tôt, les éducatrices sont au nombre de 35, il s'agit d'un homme et de 34 femmes qui sont âgés de 22 ans à 61 ans : 14 de ces personnes ont moins de 30 ans, soit 40% d'entre elles, six ont entre 31 et 40 ans (17%), 12 ont entre 41 et 50 ans (34%) et une personne est âgée de 61 ans. Les éducatrices possèdent différentes formations, qui correspondent pour la plupart au type d'emploi qu'elles exercent : le nombre de personnes selon leur formation initiale apparaît au Tableau 5. À la formation initiale des éducatrices s'ajoutent différentes formations offertes de façon systématique ou à la pièce par la direction des milieux de garde. Ces formations, qui sont au minimum d'une journée par année, peuvent tout aussi bien concerner l'éducation à la santé, la gestion des problèmes de comportement que l'intervention auprès d'un enfant qui présente un trouble envahissant du développement. Cinq milieux de garde offrent des programmes de formation de groupe qui s'échelonnent sur plusieurs mois, voire plusieurs années et auxquels participent des cohortes d'environ six à dix éducatrices. Les programmes de perfectionnement sont offerts par les milieux universitaires, les milieux collégiaux ou des organismes privés de formation.

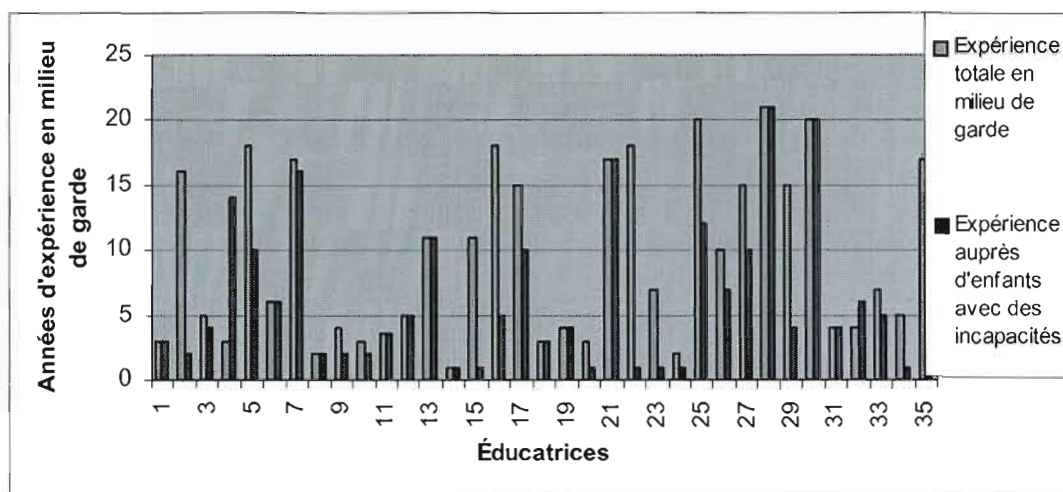
Tableau 5  
Formation initiale des éducatrices

Nombre de personnes	Formation
12	Diplôme d'études collégiales (DEC) en éducation à l'enfance <sup>33</sup>
5	Attestation d'études collégiales (AEC) en éducation à l'enfance
4	DEC en éducation spécialisée
3	Baccalauréat (BAC) en enseignement préscolaire et primaire
3	DEC en éducation spécialisée et AEC en éducation à l'enfance
2	Certificat universitaire en petite enfance de l'UQO ou de l'UdeM
1	BAC en psychoéducation
1	AEC en éducation à l'enfance + certificat en gérontologie
1	DEC en éducation à l'enfance + certificat en psychologie
1	DEC en psychologie + reconnaissances des acquis
1	BAC en kinésithérapie et massothérapie
1	DEC en littérature

Les éducatrices possèdent de l'expérience en milieu de garde (en moyenne, 9,5 années) et de l'expérience en contexte d'inclusion d'enfants en milieu de garde (en moyenne, 6,6 années). La Figure 4 illustre l'expérience des éducatrices en milieu de garde et l'expérience des éducatrices auprès d'enfants avec des incapacités. Les données recueillies sur cet aspect tendent à se partager en deux catégories : les éducatrices qui ont moins de cinq ans d'expérience et celles qui ont plus de dix ans d'expérience.

<sup>33</sup> Les personnes qui possèdent un diplôme d'études collégiales (DEC) en Techniques d'éducation en service de garde (ancienne appellation du DEC en éducation à l'enfance) sont comptabilisées dans cette catégorie.





**Figure 4** *Expérience des éducatrices en milieu de garde et expérience en contexte d'inclusion en milieu de garde*

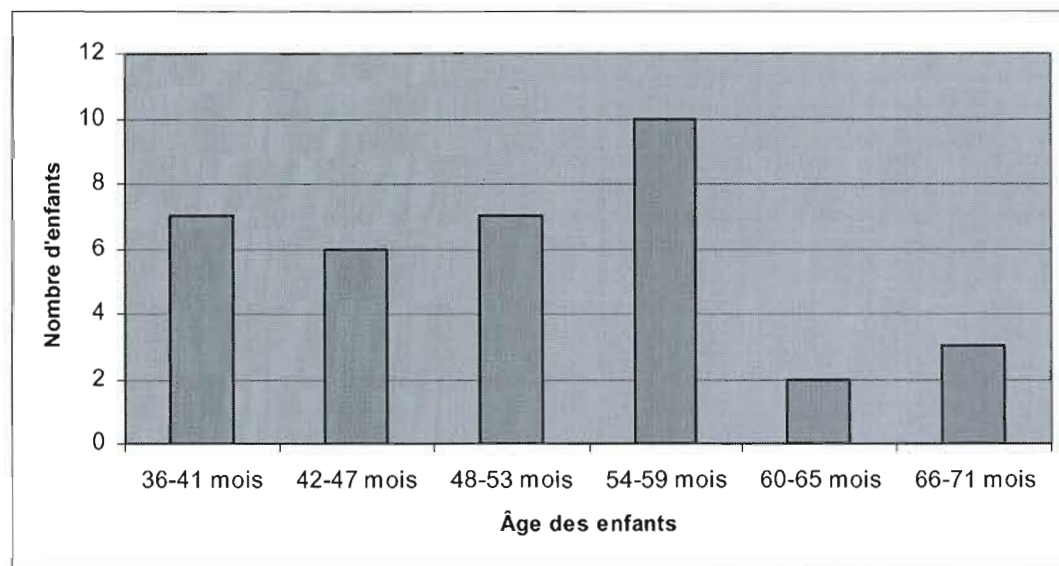
En ce qui concerne l'expérience en milieu de garde, 16 éducatrices (46%) cumulent plus de 10 ans d'expérience en milieu de garde, 16 éducatrices (46%) ont cinq ans et moins d'expérience et les trois autres ont 7 ans (2) et six ans (1). Sur le plan de l'expérience auprès des enfants handicapés, 11 éducatrices (30,5%) cumulent plus de dix ans d'expérience alors que 22 éducatrices (61%) ont moins de cinq ans d'expérience et les trois autres ont six (2) et sept ans (1). Si on prend en considération l'expérience auprès d'enfants handicapés en milieu de garde, 10 éducatrices (29%) cumulent plus de dix ans d'expérience et 23 éducatrices (66%) ont moins de cinq ans d'expérience.

### 3.3.2 Caractéristiques des enfants

Les pratiques éducatives sont observées auprès de 35 enfants qui présentent un retard global et significatif de développement<sup>34</sup>, inclus en milieu de garde. Il s'agit

<sup>34</sup> La définition du retard global et significatif de développement, dans le cadre de cette recherche apparaît au point 1.3.

de 18 garçons et de 17 filles âgés entre 36 mois et 70 mois. La répartition de l'âge des enfants est illustrée à la Figure 5. Ainsi qu'il a été mentionné plus tôt, cette recherche est réalisée auprès d'enfants de trois à cinq ans. L'âge moyen des enfants est de 51,2 mois, soit quatre ans et trois mois.



**Figure 5 Répartition des enfants selon leur groupe d'âge**

Ces enfants, bien qu'ils présentent tous un retard global et significatif de développement avec ou sans incapacité associée (ex. une incapacité physique ou sensorielle, un trouble envahissant du développement), ont des caractéristiques qui peuvent être très différentes. Le diagnostic de ces enfants, tel que confirmé par les parents, le personnel du milieu de garde ou un professionnel de la santé apparaît au Tableau 6. Ces informations témoignent de la diversité des caractéristiques des enfants et par voie de conséquence, de la diversité des pratiques éducatives et de l'aide nécessaire pour soutenir leur développement et faciliter leur éducation, dans le contexte des milieux de garde.

Tableau 6  
Description des enfants participant à l'étude

Nombre d'enfants	Diagnostic
10	Trisomie 21
9	Retard global de développement
5	Retard global de développement + paralysie cérébrale
3	Retard global de développement + traits autistiques
2	Retard global de développement + trouble envahissant du développement
2	Retard global de développement + dysphasie
1	Retard global de développement + paralysie cérébrale + trouble oppositionnel
1	Retard global de développement + déficit de l'attention avec hyperactivité
1	Retard global de développement + trouble envahissant du développement + paralysie cérébrale
1	Retard global de développement + problèmes neurologiques, épilepsie et difficultés du système immunitaire
1	Retard global de développement + épilepsie

### 3.3.3 Fréquentation ou degré d'inclusion des enfants

Dans cette étude, 34 enfants sont dans un milieu de garde qui pratique « *l'inclusion réelle* » (full inclusion), c'est à dire un milieu qui accueille l'enfant dans son groupe de référence, l'enfant participe à toutes les routines et activités. Un enfant est dans un milieu qui opte pour une « *participation en alternance* » (dual enrollment). Cet enfant est inclus pendant l'avant-midi dans un local « *spécial* » ou sont regroupés quatre enfants qui ont des besoins particuliers; l'après-midi, il est inclus dans un groupe régulier qui correspond à son âge chronologique et ce sont quatre enfants sans incapacités qui sont accueillis dans le local « *spécial* ». Il est à noter que cet enfant a été accueilli dans le milieu selon le modèle « *d'inclusion réelle* », après quelques

mois et suite à des difficultés éprouvées par des éducatrices qui accueillait des enfants avec des besoins particuliers, le modèle d'inclusion a été modifié.

Les enfants fréquentent le service de garde à « temps plein », c'est à dire cinq jours par semaine dans une proportion de 80 % (28 enfants). Trois enfants fréquentent le milieu de garde à temps partiel à cause des difficultés d'adaptation qu'ils éprouvent (deux enfants fréquentent pendant deux jours et un enfant pendant trois jours/semaine). Un autre enfant fréquente le milieu de garde quatre jours par semaine à la demande de ses parents et un milieu de garde accueille les enfants (dont l'enfant inclus) sur la base de cinq demi-journées, dans le but de donner accès à des services éducatifs à un plus grand nombre d'enfants (jardin d'enfants).

L'inclusion fait appel à la participation de l'enfant avec des enfants de son âge chronologique. Parmi les enfants, 33 enfants (94%) sont inclus dans des groupes qui correspondent à leur âge chronologique. Les deux autres enfants sont inclus dans des groupes dont les enfants sont un peu plus jeunes (6 mois à un an environ). Pour ces enfants, une forme de « *participation en alternance occasionnelle* » est instaurée : ils ont accès au groupe qui correspond à leur âge chronologique lorsqu'un enfant de ce groupe est absent.

Les milieux de garde qui participent à la recherche reçoivent un soutien financier, du Ministère de la famille, des aînés et de la condition féminine (MFACF) pour faciliter l'inclusion de l'enfant. Selon les gestionnaires, l'aide offerte à l'enfant (réduction du ratio, aide dans le groupe ou aide individuelle) est établie en fonction des ressources disponibles dans le milieu pour répondre aux besoins particuliers de tous les enfants. Quelques milieux (17%) ont investi de l'argent supplémentaire, en accord avec leur conseil d'administration, pour soutenir l'inclusion des enfants. Un milieu a organisé une levée de fonds, avec la collaboration de tous les employés, pour mieux répondre aux besoins particuliers des enfants qu'ils accueillent. Plus du tiers des gestionnaires (37%) ont mentionné que les coûts de l'inclusion dépassent largement les ressources consenties par le MFACF. Les directions de deux milieux de

garde ont exprimé des inquiétudes quant à leur capacité future d'accueillir ces enfants, dans la perspective d'une réduction du financement des services de garde québécois<sup>35</sup>.

### **3.4 Collecte des données**

Pour l'étude des pratiques éducatives, l'utilisation de différents instruments de collecte de données est en fonction de l'atteinte des trois principaux objectifs de la recherche (voir section 1.3.1). Le choix des différents instruments et leur utilisation sont présentés dans l'ordre d'énumération de ces trois objectifs.

#### **3.4.1 Utilisation de stratégies d'intervention éprouvées**

Le premier objectif de la recherche consiste à connaître l'utilisation de stratégies d'intervention éprouvées pour développer la communication et les habiletés sociales de l'enfant. Pour identifier ces stratégies, la chercheure observe l'enfant dans son milieu pendant une période de quatre à six heures. Il s'agit d'une observation de type « *interactif* », où le rôle de la chercheure en est un d'observation pour collecter des données, tout en étant présente lors des activités (Merriam, 1998). Pendant cette période, elle réalise un enregistrement sur bande vidéo de 60 minutes d'activités et de routines du milieu de garde auxquelles participent l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement et son éducatrice. Lors de l'enregistrement, elle cible des activités prédéterminées de l'enfant dans le milieu : la collation, une ou des activités libres et une ou des activités structurées. Lors de sa présence dans le milieu, la chercheure consigne également des informations (notes de terrain) au sujet de l'enfant et de son milieu.

Lorsque la collecte de données dans le milieu est terminée (si possible le lendemain), la chercheure visionne l'enregistrement et identifie l'utilisation par

---

<sup>35</sup> Cette recherche a été réalisée à l'été 2005, alors que des changements majeurs étaient en cours de réalisation dans la structure des services de garde québécois, notamment la création de bureaux coordonnateurs des services de garde en milieu familial.

l'éducatrice, de stratégies d'intervention éprouvées en utilisant la « *Grille d'identification de stratégies d'intervention naturalistes pour développer la communication et les habiletés sociales des jeunes enfants* » (Julien-Gauthier, 2005a). Cette grille apparaît aux pages 126 à 128. Il s'agit d'une grille d'identification élaborée à partir des stratégies d'intervention décrites dans le « *Modèle gradué d'intervention pour faciliter la socialisation des jeunes enfants dans les milieux préscolaires* » (Julien-Gauthier & Dionne, 2006). Ce modèle est construit en utilisant les résultats d'une recension des écrits (1990-2004) réalisée par la chercheure, sur les stratégies d'intervention pour développer la communication, les habiletés sociales et faciliter l'interaction entre les jeunes enfants, avec et sans retard de développement, dans les milieux préscolaires. Selon Karsenti et Demers (2004), le développement de pistes ou de propositions (constituées ici par des stratégies d'intervention éprouvées) est bénéfique à l'étude de cas et peut contribuer à mieux guider le chercheur dans la collecte de données et dans l'analyse des résultats.

Les stratégies qui apparaissent sur la « *Grille d'identification de stratégies d'intervention naturalistes pour développer la communication et les habiletés sociales des jeunes enfants* » (Julien-Gauthier, 2005a) sont regroupées en quatre catégories, à l'instar du modèle<sup>36</sup> dont elles sont issues. Ces catégories sont hiérarchisées selon : les exigences de l'intervention (son caractère de moins à plus organisée ou directive, la structure à mettre en place ou le temps requis pour la réaliser) et l'expertise nécessaire de la part de l'éducatrice pour l'appliquer. Chacune des stratégies est numérotée pour en faciliter l'identification et est décrite de façon sommaire (voir section 2.5). Lors du visionnement de la période d'observation dans le milieu, la chercheure identifie et note la présence de chacune des stratégies observées directement sur la grille. La présence d'une stratégie est notée dans la colonne de droite de l'instrument et sa fréquence d'apparition pendant l'épisode, n'est

---

<sup>36</sup> Il s'agit du « *Modèle gradué d'intervention pour faciliter la socialisation des jeunes enfants dans les milieux préscolaires* » (Julien-Gauthier et Dionne, 2006b).

pas comptabilisée. De plus, l'instrument permet l'ajout de données qualitatives, lors de l'identification des stratégies, qui sont consignées directement sur la grille.

L'information est complétée à partir des observations sur le terrain, qui peuvent aussi apporter des précisions au sujet entre autres, de la contribution de ressources ajoutées dans le milieu de garde ou des modalités d'application des différentes stratégies d'intervention auprès de l'enfant ou de ses pairs.



« Grille d'identification de stratégies d'intervention naturalistes pour développer la communication et les habiletés sociales des jeunes enfants » (Julien-Gauthier, 2005)

<b>Interventions sur l'environnement social et physique du milieu</b>		
1	Détenir de l'information au sujet de l'enfant, surtout de nature positive et dans un format simple et accessible (affichées ou non)	
2	Réaliser des activités de sensibilisation à la différence	
3	Réaliser des activités pour favoriser l'émergence ou le développement de liens sociaux entre les enfants (activités de groupe d'affection)	
4	Mettre à la disposition des enfants du matériel ludique, qui favorise les jeux coopératifs ou interactifs	
5	Organiser des activités de jeu libres, avec une structure souple et sécurisante	
6	Répartir les enfants en petits groupes de deux à quatre enfants, lors de certaines périodes d'activité	
7	Favoriser la présence de pairs d'un âge de développement similaire	
8	Privilégier l'inclusion de l'enfant avec des pairs qui lui sont familiers	
9	Favoriser l'inclusion de l'enfant dans un groupe qui comprend des pairs de même sexe	
10	Favoriser l'inclusion de l'enfant avec des pairs sans incapacités	
11	Aménager l'espace disponible pour faciliter la communication et les interactions sociales entre les enfants	
<b>Interventions ciblées pour développer la communication et les habiletés sociales</b>		
• Stratégies d'intervention pour développer la communication prélinguistique		
12	L'élaboration linguistique	
13	Le langage descriptif	
14	La reconnaissance spécifique	
15	Incitatif non verbal	
16	L'incitatif verbal ou demande d'être attentif à l'environnement	
17	Utilisation d'un incitatif minimal ou discret	
18	Imitation physique	
19	Imitation vocale contingente	



20	Modelage de l'expression vocale ou gestuelle	
21	Développement de routines de jeu ou routines sociales	
22	Réponse rapide et positive à la demande ou à l'expression de l'enfant	
	• Stratégies d'intervention directives pour développer la communication (verbale ou non verbale) et les habiletés sociales	
23	Soutenir la conversation	
24	Décrire les activités en cours, commenter les événements	
25	Répondre aux tentatives de communication de l'enfant	
26	Utiliser un délai de réponse	
27	Poser une question	
28	Répéter, élaborer ou reformuler	
29	Modeler la communication ou l'interaction sociale	
30	Susciter la communication pour soutenir la participation de l'enfant	
31	Adapter ou modifier l'environnement social ou physique	
32	Adapter le matériel (ex. chaise adaptée ou matériel de jeu adapté)	
33	Susciter l'imitation ou demander à l'enfant de répéter	
34	Faire une demande de clarification, de précision ou d'élaboration de la réponse de l'enfant	
35	Encourager discrètement	
36	Féliciter ou renforcer l'enfant ou les enfants	
37	Accroître la variété et la fréquence des occasions d'apprentissage (faire pratiquer)	
38	Initier l'enfant à des jeux sociaux avec ses pairs	
39	Souligner les intérêts de l'enfant qui sont similaires à ceux de ses pairs et susciter les interactions entre les enfants	
40	Susciter et encourager chez l'enfant l'intérêt pour ses pairs	
41	Le jumelage ou l'appariement avec un pair sans incapacités	
42	L'éducatrice se joint aux enfants et participe à l'activité	
43	Attendre la réponse	

44	Inciter et encourager les pairs à interagir avec l'enfant	
45	Susciter la communication pour remplacer les comportements indésirables	
• Organisation des interventions naturalistes		
46	Intervenir là où l'enfant porte son attention, vers ce à quoi il s'intéresse maintenant ou ce à quoi il s'occupe	
47	Apprentissage fortuit de la communication	
48	Apprentissage fortuit des interactions sociales	
49	Situations d'interactions spontanées	
50	Interventions directives de moindre à plus intrusives	
51	Interventions imbriquées dans les activités : intervention planifiée	
<b>Activités spécifiques d'apprentissage social</b>		
52	Interventions médiatisées par les pairs sur le plan de la communication (entraînement des pairs et de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement)	
53	Interventions sociales médiatisées par les pairs (entraînement des pairs pour accroître les interactions)	
54	Modèle de groupe de jeu intégré (entraînement des pairs et utilisation de repères visuels pour faciliter l'estompage)	
55	Activités de jeu structurées en groupe restreint (moments courts, planifiés et initiés par l'adulte)	
<b>Interventions spécialisées ou intensives</b>		
56	Langage signé	
57	Utilisation d'images ou de symboles	
58	Communication assistée par ordinateur	
59	Apprentissage social spécifique à l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement	
60	Modèle développemental (ou interactif)	
61	Modèle comportemental didactique	
62	Modèle réceptif interactif de l'intervention précoce sur le langage	
63	Intervention comportementale : l'effet du comportement	
64	Entraînement des pairs et retour	
65	Utilisation de techniques d'intervention pour résoudre les problèmes de comportement des jeunes enfants	

### 3.4.2 Planification de l'intervention

Le deuxième objectif de cette recherche est d'identifier les actions planifiées dans le contexte du milieu de garde, pour développer la communication et les habiletés sociales de l'enfant. Cet objectif est réalisé à partir de l'étude des documents fournis par la direction du milieu de garde : le « *Plan d'intégration* » (Ministère de la famille, des aînés et de la condition féminine, 2004) ou le plan d'intervention de l'enfant, réalisé par les intervenants du milieu de garde, avec ou sans l'aide de collaborateurs externes.

Des informations au sujet de la planification de l'intervention apparaissent dans la partie C du « *Plan d'intégration* » (Ministère de la famille, des aînés et de la condition féminine, 2004) : « Identification des besoins particuliers de l'enfant et des moyens envisagés pour y répondre ». L'information recueillie dans l'étude du document concerne deux rubriques de cette partie, « Communication verbale et non verbale » et « Socialisation et adaptation ». Chacune de ces rubriques comprend une explication des difficultés éprouvées par l'enfant et la précision des moyens envisagés pour y remédier. Dans l'étude du plan d'intervention du milieu de garde, cette information peut apparaître dans les sections « Objectifs », « actions à entreprendre », « Moyens » ou « interventions à privilégier ».

Le « *Plan d'intégration* » (Ministère de la famille, des aînés et de la condition féminine, 2004), est élaboré pour préparer et présenter une demande de soutien financier pour l'intégration d'un enfant handicapé dans un service de garde. Ce document de 12 pages comprend quatre parties : des renseignements généraux sur l'enfant, les parents, les service de garde et l'expérience antérieure en milieu de garde de l'enfant; l'évaluation du fonctionnement de l'enfant; l'identification des besoins particuliers de l'enfant et les moyens envisagés pour y répondre; l'identification des besoins des services de garde pour répondre aux besoins de l'enfant. Le contenu présente certaines qualités d'une perspective écologique : il fait appel aux

intervenants du service de garde, parents, professionnels et ressources du milieu pour favoriser une adaptation optimale du service de garde pour répondre aux besoins de l'enfant « ... *la démarche d'intégration implique une collaboration entre les parents, le service de garde et le milieu* » (Ministère de la famille, des aînés et de la condition féminine, 2004).

Le « *Plan d'intégration* » (Ministère de la famille, des aînés et de la condition féminine, 2004) peut être utilisé à la fois pour confirmer la condition de l'enfant dans une demande de soutien financier ou pour planifier l'intervention éducative dans le but de répondre à ses besoins particuliers. Certains milieux de garde élaborent leurs propres plans d'intervention pour répondre aux besoins particuliers de l'enfant ou utilisent un plan d'intervention élaboré avec les intervenants spécialisés de centres de réadaptation en déficience physique (CRDP) ou centres de réadaptation en déficience intellectuelle et troubles envahissants du développement (CRDI-TED). Les documents de planification de l'intervention sont recueillis par la chercheure, pour fins d'analyse, auprès de la direction des milieux de garde.

### **3.4.3 Principaux besoins des enfants dans le milieu de garde**

Le troisième objectif consiste à identifier les besoins (ou habiletés à acquérir) par l'enfant sur le plan de la communication et des habiletés sociales. Dans une perspective écologique, l'évaluation des habiletés d'un enfant sur ce plan doit être réalisée dans des contextes naturels, au cours d'activités habituelles avec son entourage : soit les environnements dans lesquels il apprend et pratique ces habiletés (Brown & Conroy, 2002). L'observation de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement, lorsqu'il s'exprime librement dans une situation familière et non contraignante, permet d'identifier les habiletés acquises et émergentes sur le plan de la communication (Leblanc, 1990). En accord avec ces principes, l'évaluation de l'enfant qui présente un retard global et significatif de

développement est réalisée dans le milieu de garde, alors qu'il s'adonne à des activités habituelles avec son groupe de pairs et son éducatrice.

Pour connaître les besoins de l'enfant, la traduction et l'adaptation francophone de l'instrument « *Assessment, Evaluation and Programming System for infants and children (AEPS)* » (Bricker, 2002) est utilisée<sup>37</sup>. Ce choix s'appuie sur les qualités de l'instrument pour évaluer les habiletés de l'enfant dans son milieu familial, préscolaire ou communautaire ainsi que le caractère particulièrement utile et fonctionnel des habiletés mesurées (Bagnato et al., 1997). Il s'agit d'un instrument dont les qualités psychométriques sont reconnues (Bricker, 2002; Bricker, Bailey, & Slentz, 1990) et qui présente aussi des qualités spécifiques sur le plan de la validité (validité de convergence, de traitement et validité sociale), qualités à rechercher chez les instruments utilisés dans l'intervention auprès des jeunes enfants (Bagnato et al., 1997).

L'AEPS (Bricker, 2002), est un instrument d'observation et d'évaluation des habiletés fonctionnelles d'un enfant dans six grands domaines de développement : la motricité fine, la motricité globale, la communication, les habiletés adaptatives et les habiletés sociales. Dans cette étude, les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement sont évalués dans les domaines de la communication et des habiletés sociales. L'instrument a été conçu initialement pour des intervenants peu expérimentés et la formation nécessaire pour son utilisation peut se résumer à une bonne connaissance du développement des jeunes enfants. Cet instrument peut être utilisé par différents professionnels et il n'est pas d'utilisation réservée (Dionne, Bricker, Harguindéguy-Lincourt, Rivest, & Tavarès, 2001).

L'utilisation de l'instrument AEPS (Bricker, 2002), nécessite une observation structurée et parfois, l'observation participante. Cette évaluation doit se faire dans un contexte familial pour l'enfant et se dérouler pendant qu'il s'adonne à des activités

---

<sup>37</sup> Il s'agit de la traduction francophone, réalisée par Dionne, Tavarès et Rivest, 2004, document non publié dont l'utilisation est autorisée, à certaines conditions, pour des fins de recherche.

routinières. L'AEPS évalue l'enfant par rapport à lui-même et non par rapport à une norme et permet de recueillir des informations utiles pour identifier les besoins de l'enfant (Dionne et al., 2001). Les deux sections de l'instrument (domaine de la communication et domaine des habiletés sociales) utilisées lors de cette recherche apparaissent à l'Appendice E.

Dans cette étude, la chercheure évalue les habiletés fonctionnelles de l'enfant pendant la période d'observation interactive dans le milieu de garde. Elle peut observer l'enfant lors de différentes activités ou situations et susciter chez l'enfant la manifestation de certains comportements, afin de compléter l'évaluation de ses habiletés. L'instrument utilisé (AEPS) permet d'identifier les habiletés émergentes et celles qui apparaissent dans l'ordre chronologique d'acquisition chez le jeune enfant (Bricker, 2002). La chercheure note l'émergence ou la présence de chacune des habiletés chez l'enfant et lorsque l'évaluation est terminée, elle invite l'éducatrice à confirmer les résultats de l'évaluation à partir de ses propres observations et de sa connaissance de l'enfant.

La structure de l'instrument AEPS (Bricker, 2002) permet d'identifier, à partir des habiletés observées chez l'enfant, ses principaux besoins, lesquels peuvent être traduits en objectifs pour guider l'intervention éducative. À partir des résultats de l'évaluation des habiletés de l'enfant, la chercheure identifie, conjointement avec l'éducatrice, les principaux besoins qui ressortent (2 à 4 besoins, dont au moins un sur le plan de la communication et au moins un sur le plan des habiletés sociales). La sélection des besoins prioritaires, ou principales habiletés à acquérir, peut être l'objet de discussions entre l'éducatrice et la chercheure, avant de convenir des besoins les plus importants pour le développement de l'enfant, son éducation ou sa participation dans le milieu. En d'autres termes, les besoins qui doivent guider les pratiques éducatives auprès de l'enfant, dans le contexte du milieu de garde.

### 3.5. Analyse des résultats de la collecte de données

L'étude des données recueillies dans chacun des milieux de garde ou dans chacun des « cas » est de nature qualitative et quantitative. Les résultats de chacune des études de cas sont regroupés et comptabilisés pour permettre une analyse globale quantitative des pratiques éducatives. Cette analyse globale quantitative permet de situer les résultats individuels de chacune des études de cas dans une perspective plus générale. L'analyse des résultats est présentée à partir des instruments utilisés en fonction des trois objectifs de la recherche. Par ce qu'il révèle du phénomène, ce type d'analyse améliore la compréhension des cas étudiés et permet l'émergence de nouveaux éléments<sup>38</sup> qui pourraient éventuellement conduire jusqu'à une redéfinition du phénomène (Karsenti & Demers, 2004).

#### 3.5.1 Analyse de la présence de stratégies d'intervention éprouvées pour développer la communication et les habiletés sociales

Les résultats de la passation de la « *Grille d'identification de stratégies d'intervention naturalistes pour développer la communication et les habiletés sociales des jeunes enfants* » (Julien-Gauthier, 2005a) sont de nature qualitative et quantitative. L'information recueillie, issue du visionnement de la période d'observation dans le milieu, comprend la présence des stratégies utilisées auprès de l'enfant ou de ses pairs, à laquelle peuvent s'ajouter des informations qualitatives, consignées directement sur la grille d'observation. Les notes de terrain de la chercheure peuvent fournir de l'information au sujet de l'application de ces stratégies en fonction de caractéristiques spécifiques à l'enfant (ex. difficultés de généralisation) ou du contexte d'application des stratégies dans le milieu de garde (ex. impact de l'ajout d'une ressource dans le milieu).

---

<sup>38</sup> Certains éléments nouveaux peuvent ajouter à la compréhension du phénomène, par exemple : matériel développé, processus (planification), conditions d'intégration, ressources et utilisation des ressources.

Les stratégies d'intervention utilisées par les éducatrices sont réparties en quatre niveaux, selon : les exigences de l'intervention (son caractère de moins à plus directive, spécialisée, la structure à mettre en place ou le temps requis pour la réaliser) ou l'expertise nécessaire de la part de l'éducatrice pour l'appliquer. Les résultats de leur identification sont aussi analysés en fonction de la moyenne d'utilisation de stratégies en provenance de chacune de ces catégories. Le regroupement particulier de ces stratégies peut permettre d'étudier les pratiques éducatives sous différents aspects. Par exemple, l'utilisation de stratégies sur l'environnement social et physique du milieu peut nous informer sur l'apport de certaines activités ou façons de faire privilégiées dans le milieu de garde ou sur son aménagement particulier du matériel et de l'espace pour faciliter le développement de la communication et des habiletés sociales de l'enfant.

L'analyse des résultats fait aussi appel à la répartition des stratégies d'intervention en fonction de leur nature en quatre catégories: les stratégies d'intervention sur l'environnement (1), les stratégies d'intervention plus directives qui visent le développement de la communication pré-linguistique (2), le développement de la communication symbolique (3) et le développement des habiletés sociales (4). Cette répartition permet de comptabiliser le type de stratégies utilisées dans les milieux de garde ainsi que le nombre de milieux (ou nombre de « cas ») où un type de stratégies (ex. stratégies sur l'environnement) est identifié ou une stratégie en particulier (ex. l'élaboration linguistique) est identifiée.

### **3.5.2 Analyse de la planification de l'intervention**

L'analyse de la planification de l'intervention éducative découle de l'information contenue dans les documents fournis par la direction du milieu de garde : « *Plan d'intégration* » (Ministère de la famille, des aînés et de la condition féminine, 2004), plan d'intervention élaboré par les intervenants du milieu de garde, en collaboration avec des intervenants externes ou une combinaison de plusieurs



documents. L'analyse du contenu de ces documents fournit de l'information au sujet des besoins de l'enfant (ou des objectifs d'intervention), tels qu'identifiés lors de l'accueil de l'enfant dans le milieu de garde, ainsi que les actions planifiées pour répondre à ces besoins. L'analyse des documents a pour but de savoir si, dans le milieu de garde, l'éducatrice a à sa disposition de l'information systématique au sujet des besoins de l'enfant et des interventions à privilégier pour y répondre. Elle concerne de façon spécifique l'information au sujet de la communication et des habiletés sociales de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement.

Les résultats de l'analyse identifient la présence ou l'absence de planification de l'intervention, d'informations au sujet des besoins de l'enfant (ou principales habiletés à acquérir) et de l'intervention à privilégier sur le plan de la communication et sur le plan des habiletés sociales. Lorsque des informations sont disponibles, leur provenance est notée : elles sont issues du « *Plan d'intégration* » (Ministère de la famille, des aînés et de la condition féminine, 2004), du plan d'intervention de l'enfant dans le milieu de garde, d'informations en provenance d'intervenants externes ou d'une autre source (ex. collaboration entre plusieurs partenaires). Le nombre d'actions planifiées pour chaque enfant, sur le plan de la communication et sur le plan des habiletés sociales est comptabilisé. L'analyse du contenu des actions planifiées est aussi réalisée : elles sont réparties selon le but visé par chacune des actions.

Ces résultats fournissent de l'information quantitative au sujet de la présence (ou de l'absence) d'éléments susceptibles de guider les pratiques éducatives dans le milieu. Ils peuvent témoigner d'une reconnaissance des besoins spécifiques de l'enfant sur le plan de la communication ou des habiletés sociales ainsi que des efforts consentis à la mise en place d'actions planifiées pour y répondre.

Des informations qualitatives sont aussi recueillies à partir de l'étude des informations comprises dans l'ensemble des documents de planification de l'intervention fournis par les milieux de garde. La méthode choisie pour réaliser cette

étude est l'analyse de contenu. Celle-ci se définit comme une « *technique permettant l'examen méthodique systématique, objectif et quantitatif du contenu de certains textes, en vue d'en classer et d'en interpréter les éléments constitutifs, qui ne sont pas totalement accessibles à la lecture naïve* » (Robert & Bouillaguet, 1997, page 4). Une lecture préliminaire, ou pré-analyse du contenu des documents de planification de l'intervention est d'abord réalisée. Elle permet d'identifier la présence de regroupements des buts visés par l'action éducative (objectifs d'intervention ou actions planifiées) ou de tendances qui émergent de l'ensemble de la documentation. Cette étude d'une potentielle polarisation est réalisée en deux étapes : d'abord globalement (pour l'ensemble des objectifs d'intervention et des actions planifiées) et par la suite séparément (pour les objectifs d'intervention sur la communication et sur les habiletés sociales et pour les actions planifiées pour développer la communication et pour développer les habiletés sociales). La présence d'une polarisation ou de tendances qui se différencient donnera lieu à la poursuite de l'analyse par l'identification de catégories émergentes dans la documentation concernée. Chacun des éléments sera alors classé dans l'une ou l'autre des catégories et celles-ci seront précisées si nécessaire. Les résultats de cette analyse peuvent permettre une connaissance plus précise de la planification de l'intervention lors de l'accueil de l'enfant dans le milieu de garde. L'analyse de contenu permet d'accéder à une signification invisible à première vue (puisque'elle s'appuie sur des dénombrements) qui peut préciser entre autres, des préoccupations partagées par le personnel du milieu de garde et les hiérarchiser par ordre d'importance.

Les résultats de la planification de l'intervention éducative peuvent fournir de l'information sur l'implantation de cette pratique et son appropriation par les milieux de garde et par les éducatrices auprès de l'enfant.

### 3.5.3 Analyse des principaux besoins des enfants

Tel que mentionné dans la section précédente, l'évaluation des capacités des enfants est réalisée à partir des sections « communication » et « habiletés sociales » de l'instrument « *Assessment, Evaluation and Programming System for infants and children (AEPS)* » (Bricker, 2002). Les résultats de l'évaluation apparaissent dans cinq niveaux<sup>39</sup> de la section qui concerne les habiletés de communication et quatre niveaux de la section qui concerne les habiletés sociales. Le Tableau 8 présente les niveaux des sections « communication » et « habiletés sociales » ainsi que les buts compris dans chacun des niveaux. Les résultats de l'évaluation pour chacun des deux domaines évalués peuvent être traduits en besoins ou objectifs pour orienter l'intervention auprès de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement (Bricker, 2002; Bricker, Bailey, & Slentz, 1990; Notari & Bricker, 1990; Notari-Syverson & Shuster, 1995; Pretti-Frontczak & Bricker, 2000).

L'analyse des principaux besoins est réalisée en compilant le nombre total de besoins qui sont identifiés, ainsi que les besoins identifiés dans chacune des sections communication et habiletés sociales. De plus sur le plan de la communication, les résultats peuvent être répartis en deux catégories : les enfants dont les besoins se situent aux deux premiers niveaux sont au stade de la communication pré-linguistique, alors que les enfants dont les besoins se situent aux niveaux subséquents sont au stade de la communication symbolique ou langagière. Les résultats sont compilés en fonction du stade de développement des enfants sur le plan de la communication : nombre de « cas » (ou milieux de garde) et pourcentage des enfants à chacun des deux stades. Sur le plan des habiletés sociales, les résultats sont compilés individuellement et se situent dans les trois niveaux de l'instrument : les interactions avec les adultes familiers, les interactions avec l'environnement et les interactions avec les pairs.

---

<sup>39</sup> Chacun des niveaux regroupent des buts et objectifs d'intervention

Tableau 8

Niveaux et buts compris dans les sections « communication » et « habiletés sociales » lors de l'identification des principaux besoins des enfants

<b>Niveaux (communication)</b>	<b>Buts (communication)</b>
Interactions de communication de niveau pré-linguistique	Se tourne et regarde en direction d'une personne qui parle
	Porte son regard dans la même direction que celui d'une autre personne
	Participe à un échange verbal en babillant
Transition vers les mots	Attire l'attention d'une personne et fait référence à un objet, à une personne ou à un événement
	Emploie des approximations de mots de façon consistante
Compréhension de mots et de phrases	Localise des objets, des personnes ou des événements familiers sans indice
	Exécute, sans indice, une consigne comportant deux étapes
Production de signaux de communication, de mots et de phrases	Emploie 50 mots différents
	Emploie des combinaisons de deux mots
	Emploie des combinaisons de trois mots
Interactions de communication	Utilise des mots, des énoncés ou des phrases pour informer, diriger, poser des questions et exprimer de l'anticipation, des pensées imaginaires, des affects et des émotions
	Utilise les règles de communication
	Établit la communication et adopte différents rôles au cours de celle-ci
<b>Niveaux (habiletés sociales)</b>	<b>Buts (habiletés sociales)</b>
Interactions avec les adultes familiers	Réagit de façon appropriée à la tonalité affective d'un adulte
	Amorce et maintient une interaction avec un adulte familial
	Amorce et maintient la communication avec un adulte familial
Interactions avec l'environnement	Adopte les comportements appropriés pour satisfaire ses besoins physiques
	Participe à des routines sociales établies

Interactions avec les pairs	Amorce et maintient une interaction avec un pair
	Amorce et maintient la communication avec un pair
Interactions et coopération avec les pairs	Interagit avec les autres en situation de jeu
	Amorce des activités coopératives
	Résout des conflits en adoptant des stratégies appropriées

### 3.5.4 Analyse multi-cas

Le regroupement et la compilation des résultats obtenus à partir de l'analyse des éléments de chacune des études de cas (voir sections 3.5.1. à 3.5.3.), permet la réalisation d'une analyse globale quantitative des pratiques éducatives, qui vient compléter l'information recueillie, en accord avec le modèle de complémentarité privilégié dans cette étude à cas multiples. Les résultats devraient permettre, notamment, de mettre en lumière les similitudes et les particularités de chacun des « cas » (ex. des pratiques peuvent être privilégiées dans la majorité des « cas » alors que d'autres pratiques peuvent être privilégiées dans quelques cas ou aucun des « cas »). Ils peuvent également mettre en lumière de nouveaux éléments par la combinaison ou la comparaison de résultats obtenus dans l'ensemble des milieux de garde ou « cas » (ex. les changements dans les besoins identifiés chez les enfants lors de leur arrivée dans le milieu de garde et après au moins dix mois de fréquentation).

Cette analyse globale permet également de situer les pratiques éducatives dans un cadre plus large (celui de l'inclusion des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement) et d'en augmenter le potentiel de généralisation. Il s'agit d'élargir la connaissance des pratiques éducatives en milieu de garde par la « multiplication des cas », en faisant référence aux résultats en fonction d'éléments constitutifs de l'inclusion : l'accueil et l'acceptation de l'enfant, sa participation aux routines et activités, le soutien individualisé, spécialisé ou planifié qui lui est offert,

etc.). Ces résultats peuvent permettre de confirmer des intuitions ou des hypothèses au sujet du développement de pratiques inclusives dans les milieux de garde québécois. Ils peuvent également favoriser l'émergence de pistes de réflexion en réponse aux questionnements que soulèvent les résultats individuels, en les situant dans une perspective d'ensemble.

### 3.6 Caractéristiques d'interdisciplinarité

Le caractère d'interdisciplinarité des pratiques éducatives pour développer la communication et les habiletés sociales des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement réside principalement dans la nécessité de tenir compte de plusieurs disciplines complémentaires dans leur éducation - éducation en milieu de garde, psychologie, sociologie, éducation spécialisée, ergothérapie, physiothérapie, orthophonie, etc. (Guralnick, 2000). Dans l'intervention auprès de l'enfant et de sa famille, *« l'interdisciplinarité n'est pas seulement un luxe sophistiqué, elle n'est pas non plus suffisante pour bien saisir les conditions de risque des enfants et des familles : elle est une condition nécessaire pour assurer leur développement »* (Chamberland, 1996, p. 79).

Sur le plan de l'inclusion en milieu de garde et des pratiques éducatives auprès des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement, l'interdisciplinarité fait appel aux connaissances issues du partenariat qui s'établit entre les membres de l'équipe d'intervention dans l'exercice de leurs rôles et responsabilités. Elle fait référence à l'existence d'une interaction entre les différents acteurs engagés dans l'intervention auprès de l'enfant, par la réciprocité qui s'établit entre eux (Bouchard, 1998). *« Une véritable interdisciplinarité présuppose que chaque discipline puisse en arriver à modifier sa propre vision »* (Germain, 1991, p. 145).

### 3.7 Contribution à l'avancement des connaissances en éducation

La connaissance des pratiques éducatives en milieu de garde peut servir d'ancrage au développement de l'intervention auprès des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement. La nécessité d'appuyer l'intervention sur des connaissances validées empiriquement est confirmée dans la littérature (Bricker, 1995; Brown & Conroy, 2002; Kumin et al., 1999; Santos & Lignugaris-Kraft, 1997), ainsi que l'intérêt d'intégrer les résultats de recherches pour bonifier l'intervention auprès des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement et de leur famille (Buysse, Sparkman, & Wesley, 2003; Carnine, 1997; Jones & Rapport, 1997; Rule, Losardo, Dinnebeil, Kaiser, & Rowland, 1998; Warren, 2000).

La connaissance des principaux besoins des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement sur le plan de la communication et des habiletés sociales est un aspect important de l'inclusion de ces enfants (Julien-Gauthier, Dionne, Lachance, & Lacharité, 2004b). Les principaux besoins des enfants inclus, tels qu'évalués par la chercheure et confirmés par l'éducatrice, présentent-ils certaines similitudes malgré la grande disparité des « cas » ? Certains besoins se démarquent-ils ? L'éducation de ces enfants dans les milieux de garde québécois présente-elle des généralités qui transcendent les différences ?

L'analyse multi-cas des stratégies d'intervention utilisées par les éducatrices permet de connaître les stratégies validées empiriquement qui sont utilisées selon chacune des catégories du « *Modèle gradué d'intervention pour faciliter la socialisation des jeunes enfants dans les milieux préscolaires* » (Julien-Gauthier, 2005b). Ces catégories sont hiérarchisées selon : les exigences de l'intervention (son caractère de moins à plus organisée ou directive, la structure à mettre en place ou le temps requis pour la réaliser) et l'expertise nécessaire de la part de l'éducatrice pour l'appliquer. Cette compilation permet aussi de situer les pratiques individuelles (chacun des cas) dans un cadre plus général et d'identifier certaines tendances. Elle

peut aussi permettre d'identifier les particularités propres à certains enfants ou à certains milieux. Elle ouvre la voie à la mise en commun des expertises (propres à l'éducation à l'enfance et à l'éducation spécialisée) et au développement de pratiques éducatives sur le plan de la communication et des habiletés sociales.

La connaissance de la planification de l'intervention pour développer la communication et les habiletés sociales vient ajouter à la compréhension de la structure des pratiques éducatives en milieu de garde. Est-ce que l'intervention pour développer chacun de ces aspects est planifiée ? Est-ce que la planification est réalisée en s'appuyant sur le formulaire de « *Plan d'intégration* » (Ministère de la famille, des aînés et de la condition féminine, 2004), un autre formulaire développé dans le service de garde ou sur une évaluation standardisée ? Les résultats fournissent de l'information sur l'application de cette pratique dans le contexte des milieux de garde. Ils nous informent également sur l'appropriation de cette pratique dans l'éducation des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement.

Dans cette optique, l'analyse multi-cas conduit à une certaine forme de généralisation et de particularisation des pratiques éducatives développées dans les milieux de garde qui accueillent les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement. Elle permet aussi l'émergence ou la précision d'informations au sujet du développement de la communication et des habiletés sociales de ces enfants dans le contexte des milieux de garde. Elle donne finalement lieu à la formulation de nouvelles hypothèses pour améliorer l'éducation inclusive, hypothèses qui témoignent de l'évolution des connaissances et des pratiques éducatives développées au cours des dernières décennies dans les milieux de garde québécois. Au delà de la communication et des habiletés sociales, elle peut permettre de tracer de nouvelles avenues dans le champ des pratiques d'inclusion, pour soutenir le développement et la participation des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement dans les milieux qu'ils fréquentent.



Les connaissances acquises sur le plan du développement de la communication et des habiletés sociales des enfants, peuvent permettre de mieux soutenir les milieux de garde dans l'exercice de leurs responsabilités à cet égard. « *Si les milieux de garde sont mieux soutenus dans leur rôle d'intégration, il leur sera peut-être plus facile de maximiser les moyens dont ils disposent déjà* » (Gagnon, 2001, p.57).

## CHAPITRE IV

### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

L'étude des pratiques éducatives est réalisée à partir de données recueillies lors d'une période (4 à 6 heures)<sup>40</sup> d'évaluation et d'observation d'un enfant dans un milieu de garde. Les résultats comprennent l'utilisation de stratégies d'intervention pour développer la communication et les habiletés sociales et la planification de l'intervention éducative auprès de l'enfant, en lien avec ses principaux besoins ou principales habiletés à acquérir. Les résultats sont présentés dans l'ordre d'énumération des principaux objectifs de la recherche : stratégies d'intervention utilisées, actions planifiées et besoins des enfants, dans le contexte du milieu de garde.

#### 4.1 Utilisation de stratégies d'intervention éprouvées

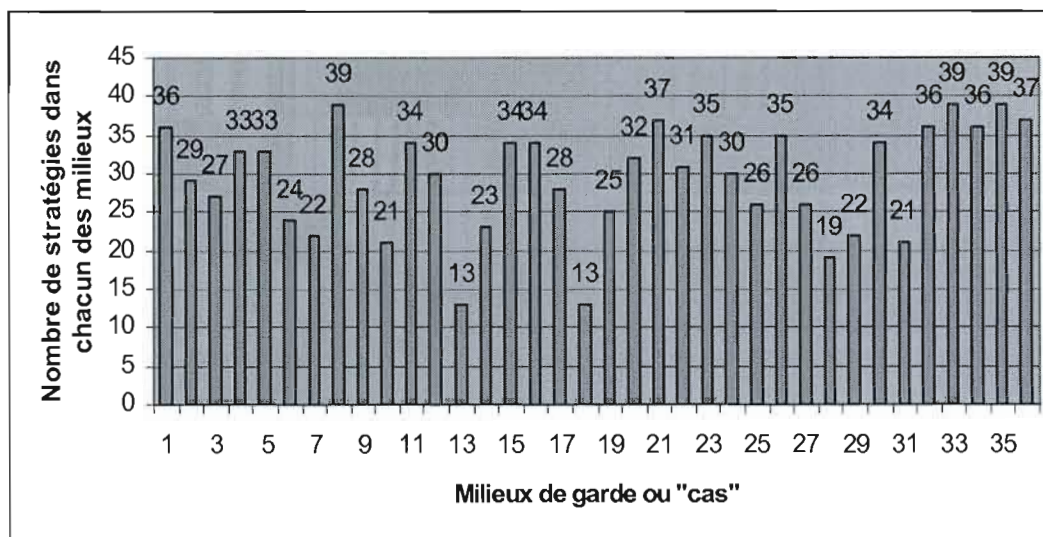
L'identification de stratégies d'intervention éprouvées est réalisée en utilisant la « *Grille d'identification de stratégies d'intervention naturalistes pour développer la communication et les habiletés sociales des jeunes enfants* »<sup>41</sup> (Julien-Gauthier, 2005a). Les résultats permettent de connaître le nombre de stratégies différentes, utilisées auprès de l'enfant ou de ses pairs, dans chacun des milieux de garde ou « cas » (diversité). Au total, la présence 1080 stratégies d'intervention est comptabilisée, pour l'ensemble des milieux, ce qui correspond à une moyenne de 30,86 stratégies différentes par milieu de garde ou « cas ». La Figure 6 illustre le

---

<sup>40</sup> En temps réel, il s'agit d'une journée complète qui se termine par une rencontre de la chercheuse avec l'éducatrice responsable du groupe qui accueille l'enfant.

<sup>41</sup> La « *Grille d'identification de stratégies d'intervention naturalistes pour développer la communication et les habiletés sociales des jeunes enfants* » (Julien-Gauthier, 2005a) apparaît aux pages 99 à 101.

nombre de stratégies d'intervention pour développer la communication et les habiletés sociales identifiées dans chacun des milieux.



**Figure 6** Nombre de stratégies d'intervention différentes identifiées dans chacun des milieux de garde ou « cas »

La compilation des stratégies d'intervention identifiées montre la présence de 56 des 65 stratégies d'intervention naturalistes comprises dans la « *Grille d'identification de stratégies d'intervention naturalistes pour développer la communication et les habiletés sociales des jeunes enfants* » (Julien-Gauthier, 2005a). Elles sont réparties dans chacun des quatre niveaux de l'instrument (voir section 3.4.1), élaboré à partir des stratégies d'intervention comprises dans le « *Modèle gradué d'intervention pour faciliter la socialisation des jeunes enfants dans les milieux préscolaires* » (Julien-Gauthier & Dionne, 2006). La répartition des stratégies dans chacun des niveaux de l'instrument apparaît au Tableau 9.

Les résultats pour chacun des niveaux montrent que les interventions sur l'environnement social et physique du milieu sont identifiées en moyenne, dans 84,7% des milieux de garde (ou « cas »). Les interventions ciblées pour développer la communication (verbale ou non verbale) et les habiletés sociales sont identifiées dans

Tableau 9

Répartition du nombre et de la présence moyenne des stratégies d'intervention pour chacun des niveaux de l'instrument

Niveau	Type de stratégies	Nombre de stratégies identifiées	Proportion des milieux
1	Interventions sur l'environnement social et physique du milieu	294	84,7%
2	Interventions ciblées pour développer la communication et les habiletés sociales	653	51,6%
3	Activités spécifiques d'apprentissage social	1	3%
4	Interventions spécialisées ou intensives	31	22,1%

une proportion moyenne de 51,6%. Il faut préciser ici que cette catégorie comprend trois types de stratégies dont les pourcentages respectifs sont de 55% pour les 11 stratégies pour développer la communication prélinguistique, de 50% pour les 29 stratégies directives sur la communication et les habiletés sociales et 66% pour les six stratégies qui visent l'organisation de l'intervention. Les stratégies d'intervention comprises dans ces deux premières catégories sont toutes identifiées dans au moins un milieu de garde. En ce qui concerne les activités spécifiques d'apprentissage social, une stratégie d'intervention est identifiée dans un milieu de garde (3% des « cas »). Dans la dernière catégorie, quatre des 10 « interventions spécialisées ou intensives » sont identifiées dans au moins sept milieux de garde, dans une proportion moyenne de 22% d'entre eux.

La compilation des résultats pour chacune des stratégies comprises dans l'instrument, permet de connaître le nombre de milieux de garde où cette stratégie est identifiée. Ces résultats apparaissent au Tableau 10. Ils sont présentés dans l'ordre numérique des stratégies dans la « *Grille d'identification de stratégies d'intervention naturalistes pour développer la communication et les habiletés sociales des jeunes enfants* » (Julien-Gauthier, 2005a). Au numéro des stratégies est ajoutée l'identification de la nature de chacune d'entre elles: les stratégies d'intervention pour

Tableau 10

Présence de stratégies d'intervention éprouvées (nombre de milieux de garde où ces stratégies sont identifiées)

<b>Interventions sur l'environnement social et physique du milieu</b>		
1-CS	Détenir de l'information au sujet de l'enfant, surtout de nature positive et dans un format simple et accessible (affichées ou non)	<b>35</b>
2-CS	Réaliser des activités de sensibilisation à la différence	<b>12</b>
3-CS	Réaliser des activités pour favoriser l'émergence ou le développement de liens sociaux entre les enfants (ex. activités de groupe d'affection)	<b>5</b>
4-CS	Mettre à la disposition des enfants du matériel ludique, qui favorise les jeux coopératifs ou interactifs	<b>35</b>
5-CS	Organiser des activités de jeu libres, avec une structure souple et sécurisante	<b>35</b>
6-CS	Répartir les enfants en petits groupes de deux à quatre enfants, lors de certaines périodes d'activités	<b>33</b>
7-CS	Favoriser la présence de pairs d'un âge de développement similaire	<b>7</b>
8-CS	Privilégier l'inclusion de l'enfant avec des pairs qui lui sont familiers	<b>35</b>
9-CS	Favoriser l'inclusion de l'enfant dans un groupe qui comprend des pairs de même sexe	<b>35</b>
10-CS	Favoriser l'inclusion de l'enfant avec des pairs sans incapacités	<b>35</b>
11-CS	Aménager l'espace disponible pour faciliter la communication et les interactions sociales	<b>27</b>
<b>Interventions ciblées pour développer la communication et les habiletés sociales</b>		
• Stratégies d'intervention pour développer la communication prélinguistique		
12-CS	Élaboration linguistique	<b>34</b>
13-CS	Langage descriptif	<b>34</b>
14-CS	Reconnaissance spécifique	<b>14</b>
15-CS	Incitatif non verbal	<b>7</b>
16-CS	Incitatif verbal ou demande d'être attentif à l'environnement	<b>31</b>
17-CS	Incitatif minimal ou discret	<b>11</b>
18-CS	Imitation physique	<b>5</b>
19-CS	Imitation vocale contingente	<b>15</b>
20-CS	Modelage de l'expression vocale ou gestuelle	<b>21</b>
21-CS	Développement de routines de jeu ou routines sociales	<b>9</b>
22-CS	Réponse rapide et positive à la demande ou à l'expression de l'enfant	<b>32</b>
• Stratégies d'intervention directives pour développer la communication (verbale ou non verbale) et les habiletés sociales		
23-C	Soutenir la conversation	<b>13</b>

24-C	Décrire les activités en cours, commenter les événements	33
25-C	Répondre aux tentatives de communication de l'enfant	32
26-CS	Utiliser un délai de réponse	1
27-C	Poser une question ou faire une demande de communication	31
28-C	Répéter, élaborer ou reformuler	16
29-CS	Modeler la communication ou l'interaction sociale	21
30-CS	Susciter la communication pour soutenir la participation de l'enfant	13
31-C	Adapter ou modifier l'environnement social ou physique	16
32-CS	Adapter le matériel (ex. chaise adaptée ou matériel de jeu adapté)	15
33-C	Susciter l'imitation ou demander à l'enfant de répéter	12
34-C	Faire une demande de clarification, de précision ou d'élaboration de la réponse de l'enfant	19
35-C	Encourager discrètement	11
36-CS	Féliciter ou renforcer l'enfant ou les enfants	29
37-CS	Accroître la variété et la fréquence des occasions d'apprentissage (faire pratiquer)	27
38-S	Initier l'enfant à des jeux sociaux avec ses pairs	6
39-S	Souligner les intérêts de l'enfant qui sont similaires à ceux de ses pairs et susciter les interactions entre les enfants	7
40-S	Susciter et encourager chez l'enfant l'intérêt pour ses pairs	13
41-S	Le jumelage ou l'appariement avec un pair sans incapacités	8
42-S	L'éducatrice se joint aux enfants et participe à l'activité	30
43-C	Attendre la réponse	26
44-S	Inciter et encourager les pairs à interagir avec l'enfant	20
45-CS	Susciter la communication pour remplacer les comportements indésirables	3
• Organisation des interventions naturalistes		
46-CS	Intervenir là où l'enfant porte son attention, ce à quoi il s'intéresse maintenant ou ce à quoi il s'occupe	33
47-C	Apprentissage fortuit de la communication	21
48-S	Apprentissage fortuit des interactions sociales	30
49-S	Situations d'interactions spontanées	20
50-CS	Interventions directives de moindre à plus intrusives	26
51-CS	Interventions imbriquées dans les activités : intervention planifiée	9
<b>Activités spécifiques d'apprentissage social</b>		
52-C	Interventions médiatisées par les pairs sur le plan de la communication (entraînement des pairs et de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement)	
53-S	Interventions sociales médiatisées par les pairs (entraînement des pairs pour accroître les interactions)	
54-S	Modèle de groupe de jeu intégré (entraînement des pairs et utilisation de	

	repères visuels pour faciliter l'estompage)	
55-CS	Activités de jeu structurées en groupe restreint (moments courts, planifiés et initiés par l'adulte)	1
<b>Interventions spécialisées ou intensives</b>		
56-C	Langage signé	8
57-CS	Utilisation d'images ou de symboles	7
58-C	Communication assistée par ordinateur	
59-S	Apprentissage social spécifique à l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement	
60-C	Modèle développemental (ou interactif)	
61-C	Modèle comportemental didactique	
62-C	Modèle réceptif interactif de l'intervention précoce sur le langage	
63-S	Intervention comportementale : l'effet du comportement	7
64-C	Entraînement des pairs et retour	
65-S	Utilisation de techniques d'intervention pour résoudre les problèmes de comportement des jeunes enfants	9

développer la communication sont identifiées par la lettre C, les stratégies pour développer les habiletés sociales, par la lettre S et les stratégies qui visent à la fois le développement de la communication et celui des habiletés sociales, par les lettres CS.

Pour faciliter la présentation des résultats, les stratégies d'intervention sont regroupées en quatre catégories principales : la première catégorie comprend les onze stratégies d'intervention sur l'environnement social et physique du milieu, qui ont toutes été identifiées dans au moins cinq milieux de garde ou « cas ». La deuxième catégorie comprend les onze stratégies d'intervention pour développer la communication pré-linguistique, qui ont aussi toutes été identifiées dans au moins cinq milieux. La troisième catégorie comprend les stratégies d'intervention directives pour développer la communication (verbale ou non verbale)<sup>42</sup>, il s'agit de 29 stratégies d'intervention dont 23 sont identifiées dans au moins un milieu de garde. La quatrième catégorie comprend les 25 stratégies d'intervention directives pour

---

<sup>42</sup> Il est à noter que les stratégies d'intervention de cette catégorie sont comprises dans les trois derniers niveaux de l'instrument d'observation, à l'exception des stratégies d'intervention pour développer la communication pré-linguistique, qui sont traitées séparément (catégorie 2).

développer les habiletés sociales<sup>43</sup>, dont 21 sont identifiées dans au moins un milieu de garde.

Les résultats de chacune de ces catégories sont présentés en faisant référence aux éléments d'un intérêt particulier, c'est-à-dire à ce que ces résultats viennent ajouter de nouveau ou de spécifique, aux connaissances actuelles des pratiques éducatives en milieu de garde. Ils sont détaillés avec le souci de faire ressortir les principaux éléments qui peuvent nous éclairer sur les pratiques actuelles dans les milieux de garde québécois. Une attention particulière est apportée aux éléments sur lesquels on peut s'appuyer pour améliorer les pratiques éducatives pour développer la communication et les habiletés sociales.

#### **4.1.1 Stratégies d'intervention sur l'environnement social et physique du milieu**

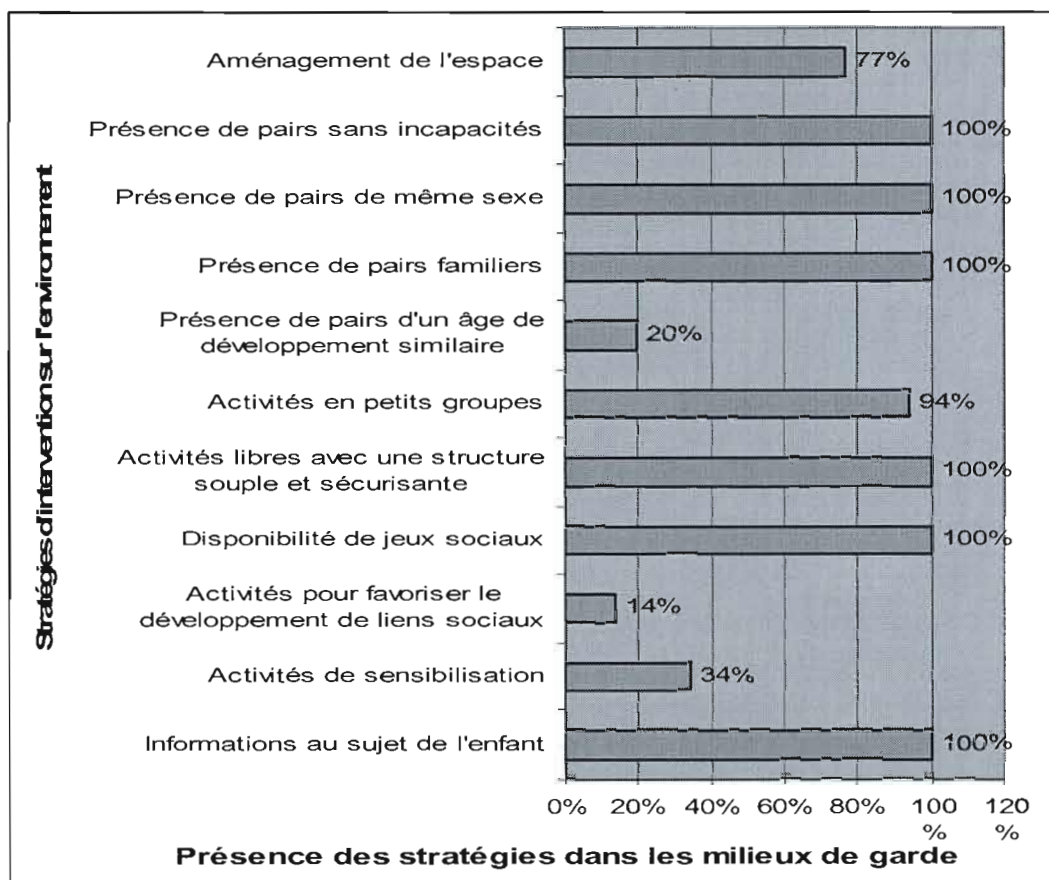
La première catégorie comprend les 11 stratégies d'intervention sur l'environnement social et physique du milieu, dont les huit dernières (4-11), peuvent être regroupées sous l'appellation « Aménagement de l'environnement », tel que présentées à l'Appendice A. Ces stratégies générales, bien qu'elles concernent toutes l'aménagement de l'environnement, peuvent parfois être très différentes (ex. « aménagement de l'espace » ou « sexe des pairs ») et sont comptabilisées de façon individuelle. Les stratégies sur l'environnement sont numérotées de 1 à 11, en conformité avec l'énumération contenue dans la « *Grille d'identification de stratégies d'intervention naturalistes pour développer la communication et les habiletés sociales des jeunes enfants* » (Julien-Gauthier, 2005a). La compilation des résultats de leur identification est illustrée à la Figure 7. Elle montre la présence de ces stratégies, calculée en termes de pourcentage, c'est-à-dire : « Dans quel pourcentage de l'ensemble des milieux de garde qui participent à la recherche (ou « cas »), l'utilisation d'une stratégie d'intervention spécifique (ex. 7 : Présence de pairs d'un âge de développement similaire) est-elle identifiée ? ». Il est à noter que dans

---

<sup>43</sup> Idem.



l'illustration des résultats de chacune des catégories de stratégies (ex. Figure 7), les stratégies sont inscrites en utilisant des mots-clé ou des expressions qui y font référence. Une courte description de chacune des stratégies apparaît à l'Appendice A et permet de mieux rendre compte de la nature de chacune d'entre elles.



**Figure 7 Proportion des milieux de garde où sont identifiées des stratégies d'intervention sur l'environnement**

Les résultats montrent que les 11 stratégies sont identifiées dans au moins cinq des milieux de garde (14%). Six stratégies sont identifiées dans tous les milieux de garde (100%) et une stratégie d'intervention apparaît dans la presque totalité des milieux (94%), il s'agit de la réalisation d'activités en petits groupes avec l'enfant.

Les stratégies qui visent l'aménagement de l'espace disponible sont identifiées dans 77% des milieux de garde. Elles se distinguent par la diversité des façons d'aménager les lieux, utilisées dans chacun d'entre eux. Dans le tiers des milieux (34%), des activités de sensibilisation à la différence ou des actions qui visent la connaissance des caractéristiques et des façons d'interagir avec l'enfant sont identifiées. La présence de pairs d'un âge de développement similaire est identifiée dans 20% des milieux et la réalisation d'activités qui visent à favoriser le développement de liens sociaux, dans 14% des milieux de garde. Le Tableau 11 montre les stratégies d'intervention sur l'environnement identifiées dans la plus grande proportion des milieux de garde.

Dans tous les milieux de garde, les éducatrices ont à leur disposition des informations au sujet de la condition de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement. Ces informations sont plus exhaustives que l'information traditionnelle fournie par le parent lors de l'inscription de son enfant en service de garde. Il s'agit d'une évaluation professionnelle qui confirme la condition de l'enfant, de l'évaluation globale du fonctionnement de l'enfant contenue dans le « *Plan d'intégration* » (Ministère de la famille, des aînés et de la condition féminine, 2004), d'une évaluation des habiletés et besoins de l'enfant réalisée par le personnel du milieu de garde ou d'informations en provenance d'intervenants spécialisés (ex. du personnel de centres de réadaptation).

Dans un milieu de garde, l'information disponible à l'éducatrice se limite au rapport d'un professionnel de la santé, dans le but d'appuyer une demande de soutien financier pour faciliter l'inclusion de l'enfant. Il s'agit d'un document qui confirme les difficultés de l'enfant au regard de la communication et ne comprend aucune piste d'intervention ou action proposée. De l'information est disponible, dans les 34 autres milieux, au sujet de la condition de l'enfant et des interventions à privilégier pour soutenir son développement. Il est à noter que dans deux milieux l'information est consignée dans un format simple et visuel, rangée dans le local de l'éducatrice, utilisée sur une base régulière et annotée lorsque des changements sont observés chez

Tableau 11  
Stratégies d'intervention sur l'environnement identifiées dans la plus grande  
proportion des milieux de garde

Rang	Stratégie d'intervention sur l'environnement	Pourcentage des milieux
1	Présence d'informations au sujet de l'enfant	100%
1	Disponibilité de jeux sociaux	100%
1	Réalisation d'activités libres, avec une structure souple et sécurisante	100%
1	Présence de pairs qui sont familiers à l'enfant	100%
1	Présence de pairs de même sexe	100%
1	Présence de pairs sans incapacités	100%
2	Réalisation d'activités en petits groupes avec l'enfant	94%
3	Aménagement de l'espace pour faciliter la communication et les habiletés sociales	77%

l'enfant. L'un de ces milieux utilise le TIPE (Tétreault, Beaupré et Pomerleau, 2003), qui apparaît à l'Appendice B, et l'autre milieu de garde, un instrument élaboré par une éducatrice spécialisée.

De façon générale, les informations disponibles dans les milieux de garde concernent les besoins de l'enfant (ou principales habiletés à acquérir), les moyens à privilégier pour soutenir son développement et parfois certaines particularités ou précautions à prendre. Les informations au sujet des goûts et intérêts de l'enfant, de ses préférences, ce qu'il réussit très bien ou ce dont il est fier apparaissent dans les documents de deux milieux de garde. Dans les 33 autres milieux, l'information au sujet des goûts de l'enfant, des aspects qu'il apprécie particulièrement ou des intérêts qu'il a développés dans le milieu de garde n'est pas consignée dans les documents recueillis. Toutefois, les notes de terrain de la chercheure signalent que lors de la période d'observation dans le milieu, il est arrivé à huit reprises qu'une éducatrice lui fasse part de préférences ou d'intérêts particuliers de l'enfant (préférences au sujet des pairs, préférences alimentaires, choix de jeux ou de matériel pour l'extérieur). Cette information, issue de l'observation de l'enfant par les éducatrices semble

connue et pourrait donc circuler de façon verbale lors de leurs échanges, bien qu'elle ne soit pas consignée dans les documents de planification de l'intervention éducative, fournis par le milieu de garde à la chercheure.

Dans plus du tiers des milieux (34%), des stratégies individuelles de sensibilisation sont identifiées : il s'agit de l'enseignement de moyens pour aider l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement à participer (4 milieux), d'invitations à apporter de l'aide à l'enfant dans une situation particulière (4 milieux), d'encouragements à l'entraide entre les enfants (2 milieux) et d'explications au sujet de la condition de l'enfant ou du comportement à adopter dans certaines situations (3 milieux).

Dans l'ensemble des milieux de garde ou « cas », aucune stratégie de sensibilisation en groupe n'est identifiée (lecture d'histoires, visionnage de films ou de vidéos, réalisation de petits scénarios sociaux pour sensibiliser à la différence). La présence de matériel traditionnel de sensibilisation (livre, film ou affiches), pour faire la promotion de l'acceptation des différences n'est observée dans aucun des milieux. Les notes de terrain de la chercheure révèlent que quatre éducatrices ont mentionné qu'elles répondaient aux questions des enfants lorsque ceux-ci les interrogeaient au sujet du comportement ou de la condition de l'enfant différent.

La présence de pairs d'un âge de développement similaire dans le groupe est identifiée dans sept milieux de garde, soit 20% des milieux qui participent à la recherche. Dans ces milieux, quatre enfants sont inclus dans des groupes multi-âge (deux en installation et deux en milieu familial), deux enfants sont inclus dans des groupes qui accueillent un autre enfant qui présente un retard global et significatif de développement, dont l'âge de développement est similaire. Un enfant est inclus dans un groupe d'enfants du même âge de développement en raison d'un manque de place dans le groupe d'enfants qui correspond à son âge chronologique. La présence de pairs d'un âge de développement similaire dans le milieu de garde est observée dans tous les milieux, lors des activités extérieures, dans les équipements de motricité

globale et les espaces de jeux<sup>44</sup>. Cette stratégie est également observée lors de certaines périodes de la journée, accueil des enfants le matin dans une salle spécifique, repas du midi lorsque le milieu de garde dispose d'une salle à manger commune ou activité de fin de journée (fermeture).

Les données qualitatives recueillies à partir de l'instrument d'observation des stratégies d'intervention, montrent que les aménagements de l'espace disponible, identifiés dans 27 des 35 milieux de garde (77%), sont fort différents. Certaines formes d'aménagement de l'espace sont présentes dans plus d'un milieu de garde, elles sont nommées ci-après. Les stratégies observées consistent à aménager une salle de psychomotricité (6 milieux) ou une salle communautaire (1 milieu), à organiser l'espace de façon à jumeler deux groupes dans des locaux adjacents et communicants (2 milieux), à rassembler deux groupes d'enfants dans un local suffisamment vaste pour les accueillir (6 milieux) à installer le groupe qui accueille l'enfant dans un local qui offre davantage d'espace (2 milieux), à aménager un local pour de l'aide individuelle ou de l'intervention en petits groupes (8 milieux), à aménager des locaux thématiques ou des espaces consacrés à certaines activités spécifiques (6 milieux), à aménager un espace défini<sup>45</sup> pour que les enfants puissent s'y retirer, regarder des livres, jouer seuls ou faire la sieste (4 milieux), à utiliser des séparateurs amovibles pour délimiter des espaces de jeu spécifiques (2 milieux), à utiliser des pièces de mobilier ou des équipements escamotables qui permettent d'augmenter l'espace disponible ou de le répartir différemment pour faciliter la réalisation de certaines activités (3 milieux).

---

<sup>44</sup> Il est à noter que la collecte de données dans les milieux de garde est réalisée pendant la saison estivale, ce qui permet d'observer les enfants en grands groupe lors des périodes d'activités à l'extérieur.

<sup>45</sup> L'enfant est familiarisé avec l'espace et peut s'y retirer, les pairs peuvent aussi utiliser l'espace qui dans certains « cas » est identifié dans des termes de « coin calme », « coin doux » ou « coin de repos ».

#### 4.1.2 Stratégies d'intervention pour développer la communication pré-linguistique

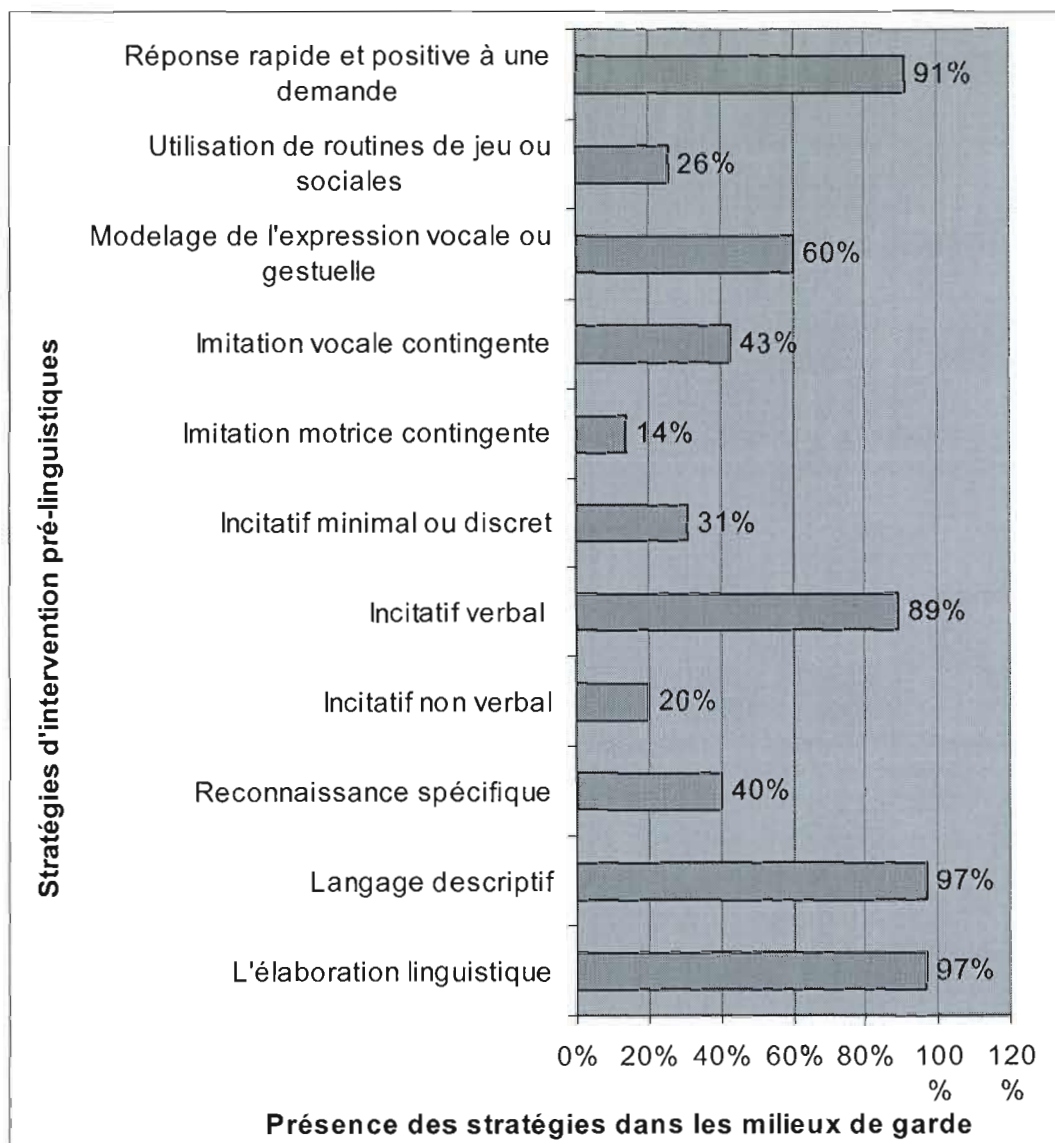
Les stratégies d'intervention naturalistes pour développer la communication pré-linguistique comprennent onze stratégies spécifiques, numérotées de 12 à 22, en conformité avec l'énumération contenue dans la « *Grille d'identification de stratégies d'intervention naturalistes pour développer la communication et les habiletés sociales des jeunes enfants* » (Julien-Gauthier, 2005a). La compilation des résultats de l'utilisation de ce type de stratégies est illustrée à la Figure 8. Elle montre la présence de ces stratégies, calculée en termes de pourcentage, c'est-à-dire : « Dans quel pourcentage des milieux de garde qui participent à la recherche (ou des « cas »), l'utilisation d'une stratégie d'intervention spécifique (ex. 12 : l'élaboration linguistique) est-elle identifiée ? ».

Les résultats montrent que les 11 stratégies sont identifiées dans au moins cinq milieux de garde (14%). Quatre stratégies sont identifiées dans la grande majorité des milieux (89% à 97%), il s'agit de l'élaboration linguistique (97%), du langage descriptif (97%), de la réponse rapide et positive à une demande (91%) et de l'incitatif verbal (89%).

Trois stratégies sont identifiées dans une proportion moyenne des milieux de garde (40-60%). Il s'agit du modelage de l'expression vocale ou gestuelle (60%), de l'imitation vocale contingente (43%) et de la reconnaissance spécifique (40%). Les stratégies identifiées dans la plus petite proportion des milieux de garde (14% à 31%) comprennent l'imitation motrice contingente (14%), l'incitatif non verbal ou délai temporel (20%), l'utilisation de routines de jeu ou routines sociales (26%) et l'incitatif minimal ou discret (31%).

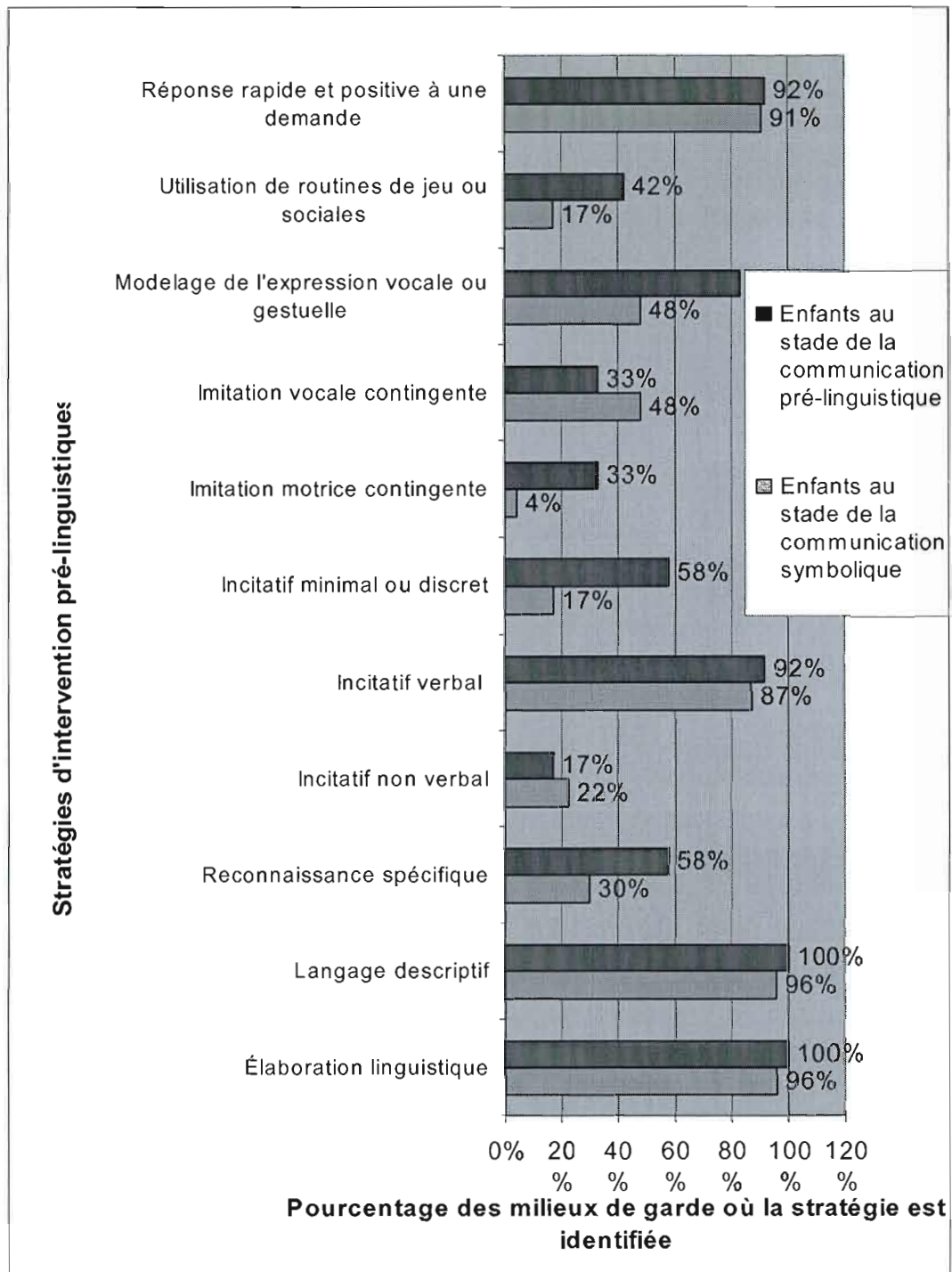
L'évaluation des besoins des enfants sur le plan de la communication montre que 12 enfants, soit plus du tiers d'entre eux (34%) sont au stade du développement des premières habiletés de communication (pré-linguistiques). La répartition des résultats de l'identification de stratégies d'intervention pré-linguistiques, dans les





**Figure 8** Proportion des milieux de garde où sont identifiées des stratégies d'intervention pour développer la communication pré-linguistique

milieux qui accueillent un enfant à ce stade de développement et dans les milieux qui accueillent un enfant à un stade plus avancé, apparaît à la Figure 9. Elle illustre que huit des stratégies d'intervention pré-linguistiques identifiées (80%) apparaissent dans une plus grande proportion dans les milieux qui accueillent un enfant à ce stade.



*Figure 9 Proportion des milieux de garde où sont identifiées des stratégies d'intervention pré-linguistiques selon le stade de développement des enfants*

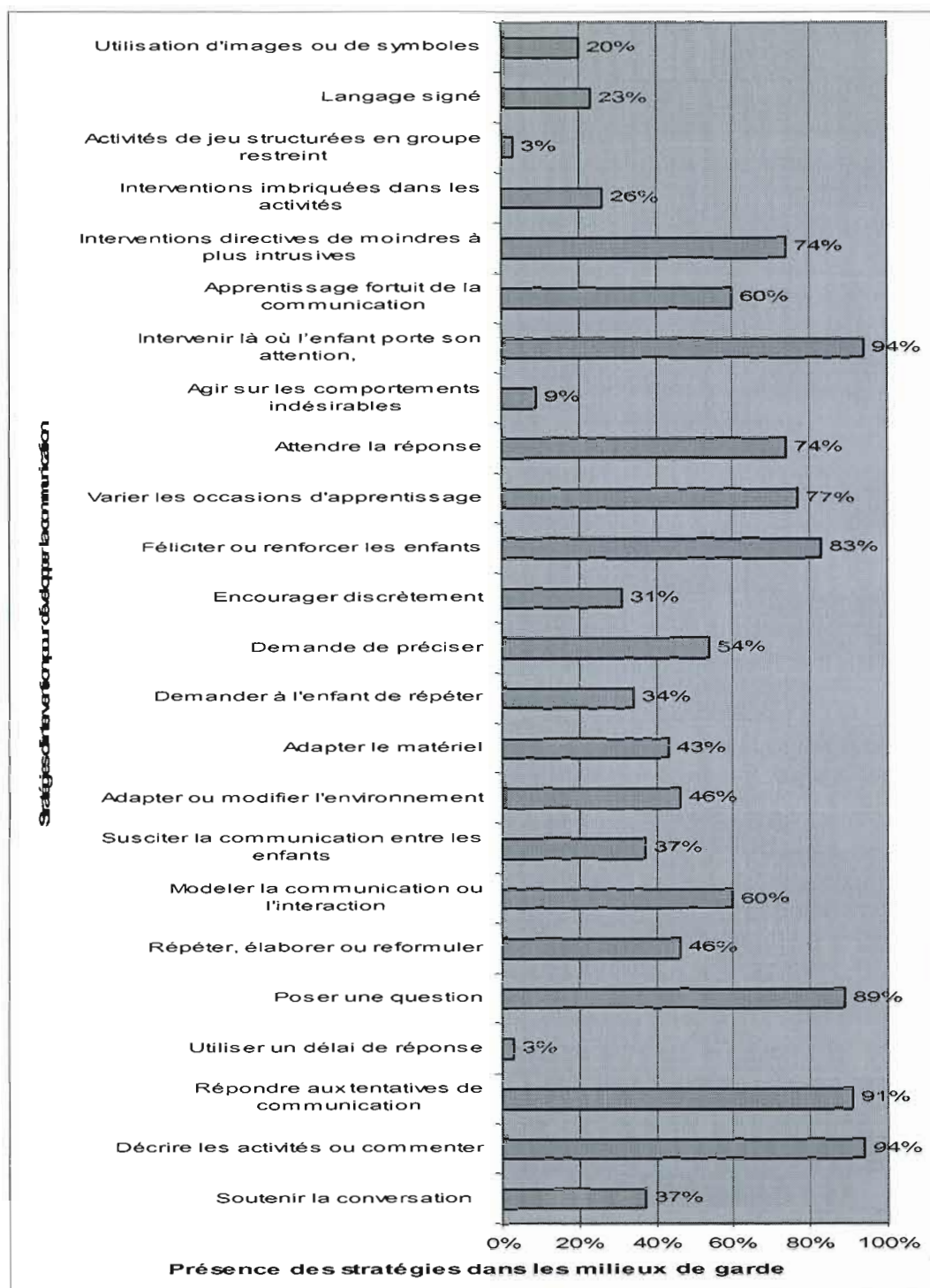


de développement. Il s'agit par ordre décroissant, soit en commençant par celles dont la différence est plus grande, de l'incitatif minimal ou discret, du modelage de l'expression vocale ou gestuelle, de l'imitation vocale contingente, de la reconnaissance spécifique, de l'utilisation de routines de jeu ou sociales, de l'incitatif verbal, de l'incitatif non verbal ou délai temporel, du langage descriptif et de l'élaboration linguistique.

#### **4.1.3 Stratégies d'intervention directives pour développer la communication (verbale ou non verbale)**

Au nombre des 43 stratégies d'intervention plus directives auprès de l'enfant ou de ses pairs, 18 visent de façon plus particulière le développement de la communication, 13 visent de façon plus particulière le développement des habiletés sociales alors que 12 visent à la fois ces deux aspects (voir Tableau 11). Ces stratégies sont numérotées de 23 à 65, en conformité avec l'énumération contenue dans l'instrument. Les stratégies d'intervention pour développer la communication (verbale ou non verbale) sont au nombre total de 30, dont 24 sont identifiées dans au moins un des milieux de garde participants. La compilation des résultats de l'utilisation de ce type de stratégies est illustrée à la Figure 10. Elle montre la présence de ces stratégies, calculée en termes de pourcentage, c'est-à-dire : « Dans quel pourcentage des milieux de garde qui participent à la recherche (ou des « cas »), l'utilisation d'une stratégie d'intervention spécifique (ex. 33 susciter l'imitation ou demander à l'enfant de répéter) est-elle identifiée ? ».

Dans l'ensemble des stratégies qui visent plus particulièrement le développement de la communication, sept se démarquent par le fait qu'elles sont identifiées dans une grande proportion des milieux de garde (74% à 94%). Elles apparaissent au Tableau 12, en ordre décroissant en débutant par la stratégie identifiée dans le plus grand nombre de milieux.



*Figure 10 Proportion des milieux de garde où sont identifiées des stratégies d'intervention pour développer la communication*

Tableau 12

Stratégies d'intervention pour développer la communication identifiées dans la plus grande proportion de milieux de garde (74% à 94%)

Rang	Stratégie d'intervention pour développer la communication	Pourcentage des milieux
1	Décrire les activités ou commenter les événements	94%
1	Intervenir là où l'enfant porte son attention, ce à quoi il s'intéresse ou ce à quoi il s'occupe	94%
2	Répondre aux tentatives de communication	91%
3	Poser une question ou faire une demande qui nécessite une réponse de la part de l'enfant	89%
4	Féliciter ou renforcer l'enfant ou les pairs	83%
5	Varier et augmenter les occasions d'apprentissage	77%

Plusieurs stratégies d'intervention pour développer la communication sont utilisées dans un petit nombre de milieux de garde. Les stratégies d'intervention identifiées dans la plus petite proportion des milieux de garde apparaissent au Tableau 13, en ordre croissant en débutant par les stratégies identifiées dans un seul des milieux de garde.

Les données qualitatives issues des notes de terrain de la chercheure montrent que lors de sa présence dans les milieux de garde, peu d'enfants ont manifesté des problèmes de comportement (trois enfants). Les éducatrices sont intervenues pour montrer à un enfant à entrer en relation de façon adéquate avec ses pairs, alors qu'il les approchait de façon brusque ou manifestait de l'agressivité, pour aider un enfant à exprimer son désaccord de façon socialement acceptable face à au respect d'un règlement du milieu de garde et pour montrer à un enfant comment approcher un ami pour lui demander de lui prêter le jouet qu'il désire.

#### 4.1.4 Stratégies d'intervention pour développer les habiletés sociales

Les stratégies d'intervention pour développer les habiletés sociales sont au nombre de 25, dont 21 sont identifiées dans au moins un des milieux de garde

Tableau 13

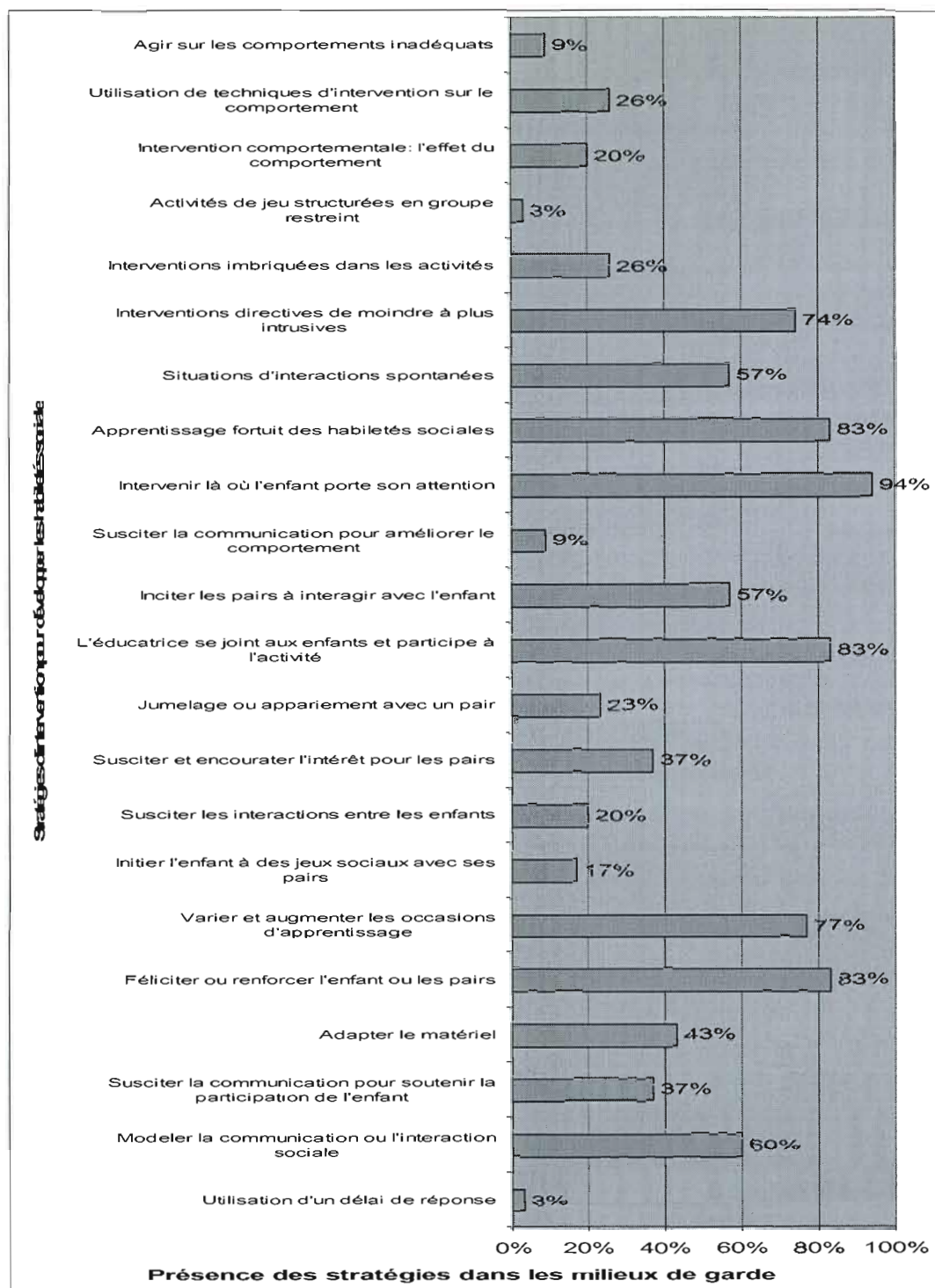
Stratégies d'intervention pour développer la communication identifiées dans la plus petite proportion de milieux de garde (3% à 26%)

Rang	Stratégie d'intervention pour développer la communication	Pourcentage des milieux
1	Utilisation d'un délai de réponse	3%
1	Activités de jeu structurées en groupe restreint	3%
2	Intervention sur les comportements indésirables	9%
3	Utilisation d'images ou de symboles	20%
4	Utilisation du langage signé ou gestuel	23%
5	Intervention imbriquées dans les activités	26%

participants. Il s'agit de 14 stratégies qui visent de façon plus particulière le développement des habiletés sociales et de 11 stratégies d'interventions qui visent à la fois le développement de la communication et celui des habiletés sociales. La compilation des résultats de l'utilisation de ce type de stratégies est illustrée à la Figure 11. Elle montre la présence de ces stratégies, calculée en termes de pourcentage, c'est-à-dire : « Dans quel pourcentage des milieux de garde qui participent à la recherche (ou des « cas »), l'utilisation d'une stratégie d'intervention spécifique (ex. 48 l'apprentissage fortuit des habiletés sociales) est-elle identifiée ? ».

Dans l'ensemble des stratégies qui visent plus particulièrement le développement des habiletés sociales, sept se démarquent par le fait qu'elles sont identifiées dans une grande proportion des milieux de garde (74% à 94%). Elles apparaissent au Tableau 14, en ordre décroissant en débutant par la stratégie identifiée dans le plus grand nombre de milieux.

Plusieurs stratégies d'intervention pour développer les habiletés sociales sont utilisées dans un petit nombre de milieux de garde. Les stratégies d'intervention identifiées dans la plus petite proportion des milieux de garde apparaissent au Tableau 15, en ordre croissant en débutant par les stratégies identifiées dans un seul des milieux de garde.



*Figure 11 Proportion des milieux de garde où sont identifiées des stratégies d'intervention pour développer les habiletés sociales*

Tableau 14

Stratégies d'intervention pour développer les habiletés sociales identifiées dans la plus grande proportion de milieux de garde (74% à 94%)

Rang	Stratégie d'intervention pour développer les habiletés sociales	Pourcentage des milieux
1	Intervenir là où l'enfant porte son attention, ce à quoi il s'intéresse maintenant ou ce à quoi il s'occupe	94%
2	Apprentissage fortuit des habiletés sociales	83%
2	Féliciter ou renforcer l'enfant ou les pairs	83%
2	L'éducatrice se joint aux enfants et participe à l'activité	83%
3	Varier et augmenter les occasions d'apprentissage	77%
4	Interventions directives de moindre à plus intrusives	74%

Une seule stratégie parmi les 65 inventoriées dans les écrits scientifiques, est identifiée lors du deuxième et du troisième visionnement de l'épisode de 60 minutes enregistré dans le milieu de garde. Cette stratégie, qui consiste à utiliser des stratégies d'intervention planifiées, imbriquées dans les activités nécessite dans un premier temps de consulter les documents de planification de l'intervention de l'action éducative auprès de l'enfant. Par la suite, la chercheure visionne l'épisode filmé dans le milieu et note l'utilisation par l'éducatrice, de cette forme d'organisation de l'intervention auprès de l'enfant.

#### 4.1.5 Ajout de ressources dans le milieu

Le programme de soutien financier du Ministère de la famille, des aînés et de la condition féminine octroie entre autres, un montant de 25\$ par jour<sup>46</sup> aux milieux de garde qui accueillent un enfant qui a des besoins particuliers. Les milieux de garde

<sup>46</sup> Il est à noter que les milieux qui accueillent un enfant dont les besoins sont multiples et complexes peuvent aussi bénéficier, à certaines conditions et selon le budget disponible dans leur région, d'un programme de « Mesure exceptionnelle » qui octroie un financement supplémentaire qui permet une aide d'environ 3 heures par jour. De plus, l'aide financière accordée a été majorée à 33\$ par jour, depuis le début de la réalisation de cette recherche.



Tableau 15

Stratégies d'intervention pour développer les habiletés sociales identifiées  
dans la plus petite proportion de milieux de garde (3% à 26%)

Rang	Stratégie d'intervention pour développer les habiletés sociales	Pourcentage des milieux
1	Utilisation d'un délai de réponse	3%
1	Activités de jeu structurées en groupe restreint	3%
2	Susciter la communication pour améliorer le comportement	9%
2	Agir sur les comportements inadéquats	9%
3	Initier l'enfant à des jeux sociaux avec ses pairs	17%
4	Susciter les interactions entre les enfants	20%
4	Intervention comportementale : l'effet du comportement	20%
5	Jumelage ou appariement avec un pair	23%

utilisent ce financement selon leurs besoins : ils peuvent faire appel à l'ajout d'une ressource de soutien auprès du groupe ou auprès de l'enfant, à la réduction du ratio<sup>47</sup> du groupe qui accueille l'enfant ou à la disponibilité d'une ressource de soutien pour la réalisation de certains apprentissages ou lorsque la participation de l'enfant à une activité nécessite une aide individuelle. L'ajout d'une ressource est observé dans 33 milieux de garde alors que dans les deux autres milieux, la stratégie utilisée pour soutenir l'éducatrice est une baisse de ratio (réduction du nombre d'enfants dans le groupe). Un milieu de garde combine une réduction de ratio avec l'ajout d'une ressource spécialisée pour de l'intervention individuelle auprès de l'enfant.

Au nombre des pratiques éducatives, l'ajout d'une ressource de soutien relève à la fois des stratégies d'intervention utilisées auprès de l'enfant ou de ses pairs et de la planification de l'action éducative dans le milieu. Cette pratique est organisée de façon fort différente dans les milieux de garde en ce qui a trait à la nature du soutien, au temps d'intervention ou d'accompagnement auprès de l'enfant ou de l'ensemble

---

<sup>47</sup> Chez les enfants de 3 à 5 ans, le ratio est d'environ 8 enfants de 3-4 ans par groupes et d'environ 10 enfants de 4-5 ans par groupe (Ministère de la famille, des aînés et de la condition féminine, 2005).

du groupe, au type d'aide apportée (intervention individuelle, apprentissages particuliers) et à la formation de la ressource qui est ajoutée. Le Tableau 16 présente la répartition des ressources d'accompagnement dans les milieux de garde, en termes de temps d'accompagnement, de type d'aide apportée à l'enfant et du type de ressource ajoutée (éducatrice à l'enfance, éducatrice spécialisée ou accompagnatrice supervisée).

Dans l'ensemble des milieux de garde, le temps d'intervention ou d'accompagnement auprès de l'enfant ou du groupe varie de 2 heures par semaine à la présence continue de la ressource, soit de 7 à 8 heures par jour. Ce temps est établi en fonction des besoins de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement. Les milieux de garde ont mentionné qu'ils doivent aussi tenir compte, dans l'établissement du temps d'intervention ou d'accompagnement auprès de l'enfant, de l'ensemble des besoins des enfants et des ressources disponibles dans leur milieu.

Le temps d'intervention auprès de l'enfant ou du groupe est de 2 à 3 heures par semaine dans 7 milieux de garde, soit 20% d'entre eux, il est de 1 à 2 heures par jour dans 12 milieux de garde, soit 34% d'entre eux, il est de 3 à 4 heures par jour dans 7 milieux de garde, soit 20% d'entre eux et il s'agit d'accompagnement continu dans 8 milieux de garde, soit 23% d'entre eux. Les ressources ajoutées sont des éducatrices spécialisées dans 23 milieux de garde, soit 66% d'entre eux, des éducatrices à l'enfance dans 5 milieux de garde, soit 14% d'entre eux et du personnel non spécialisé dans 5 milieux de garde, soit 14% d'entre eux.

Il est à noter que les coûts occasionnés par l'ajout de ressources de soutien sont défrayés par le milieu de garde dans 32 milieux et par le milieu de garde et un Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et troubles envahissants du développement (CRDI-TED) dans trois autres milieux. Les milieux de garde reçoivent un montant forfaitaire de 2,200\$ (montant qui n'est accordé qu'une seule fois) lors de l'accueil d'un enfant qui présente un retard global et significatif de développement. Ils reçoivent également une allocation du Ministère de la famille, des



Tableau 16

Répartition des ressources d'accompagnement dans chacun des milieux de garde ou « cas »

Code	Temps par jour ou par semaine	Type d'accompagnement	Ressource
1	4 h par jour	Accompagnement exclusif à l'enfant	Éducatrice spécialisée
2	3 h par jour	Accompagnement du groupe, non exclusif à l'enfant	Éducatrice à l'enfance
3	2 h par semaine	Intervention individuelle	Éducatrice spécialisée
4	continu	Accompagnement exclusif à l'enfant	Kinésithérapeute
5	1 h par jour	Accompagnement exclusif à l'enfant et aide au besoin	Éducatrice spécialisée
6	5-6h par jour	Accompagnement exclusif à l'enfant	Éducatrice à l'enfance
7	1 h par jour	Aide à l'alimentation (faire manger l'enfant le midi)	Éducatrice spécialisée
8	1-2 h par jour	Certains apprentissages (propreté) certains moments (dodo)	Éducatrice spécialisée
9		Réduction du ratio d'enfants (7 au lieu de 8)	
10	4-6h par semaine	Intervention individuelle faite par l'éducatrice responsable qui est remplacée auprès du groupe	Éducatrice à l'enfance
11	2 h par semaine	Intervention individuelle	Éducatrice spécialisée
12	3h30 par jour	Accompagnement du groupe, non exclusif à l'enfant	Éducatrice spécialisée
13	2-3h par jour	Hygiène, alimentation et 1 activité par semaine en individuel	Éducatrice spécialisée
14	2h par semaine	Intervention individuelle et dans le groupe, stimulation	Éducatrice spécialisée
15	2h par jour	Intervention individuelle	Éducatrice spécialisée
16	1h par jour	Intervention individuelle, exercices plan de soins	Éducatrice spécialisée
17	2h par semaine	Intervention individuelle	Éducatrice spécialisée
18	2h par semaine	Intervention individuelle	Éducatrice spécialisée
19	1-1h30 par jour	Accompagnement au besoin et aide pour certains apprentissages	Éducatrice spécialisée
20	20 h par semaine	Accompagnement exclusif et non exclusif à l'enfant	Éducatrice spécialisée
21	1 h par jour	Accompagnement exclusif et non exclusif à l'enfant	Éducatrice spécialisée

22	5 h par jour	Accompagnement exclusif à l'enfant	Accompagnatrice supervisée
23	5 h par jour	Accompagnement exclusif et non exclusif à l'enfant	Accompagnatrice supervisée
24	Continu	Accompagnement exclusif à l'enfant	Accompagnatrice supervisée
25	1h par jour	Aide pour l'hygiène ou l'alimentation	Accompagnatrice supervisée
26	4h30 par jour	Accompagnement exclusif à l'enfant	Éducatrice spécialisée et psychoéducateur
27	1h15 par jour	Intervention individuelle et dans le groupe, aide au besoin	Éducatrice spécialisée et psychoéducateur
28	3h par semaine	Groupe réduit (9 enfants au lieu de 10) Intervention individuelle	Éducatrice spécialisée
29	1-2 h par jour	Accompagnement pour certaines activités et au besoin	Accompagnatrice supervisée
30	continu	Intervention individualisée et programme ICI du CRDI-TED	2 Éducatrices spécialisées
31	2 h par jour	Intervention individualisée ou en petit groupe, aide pour le dodo	Éducatrice spécialisée
32	4h par jour	Intervention individualisée et en petit groupe	Éducatrice spécialisée
33		Répartition : 1 seul enfant aux couches, groupe réduit lorsque possible	
34	1h par jour	Accompagnement dans le groupe, non exclusif à l'enfant	Éducatrice à l'enfance
35	4 h par jour	Accompagnement dans le groupe, non exclusif à l'enfant	Éducatrice à l'enfance

âînés et de la condition féminine de 25\$ par jour, tel que mentionné plus tôt. Deux milieux de garde reçoivent aussi une allocation supplémentaire (mesure exceptionnelle) pour permettre l'inclusion d'enfants dont les besoins de soutien sont importants. Ces enfants reçoivent un accompagnement continu dans le milieu de garde.

## **4.2 Planification de l'intervention éducative**

L'étude des pratiques éducatives comprend des informations au sujet de la planification de l'intervention auprès de l'enfant, sur le plan de la communication et sur le plan des habiletés sociales. La planification de l'intervention est étudiée à partir de l'analyse des documents fournis par le milieu de garde qui accueille l'enfant.

L'analyse du contenu des documents produit des informations quantitatives et qualitatives. Les informations quantitatives permettent de connaître la présence ou l'absence d'une planification de l'intervention éducative auprès de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement. Elles permettent également de connaître les besoins identifiés chez les enfants sur le plan de la communication et sur le plan des habiletés sociales. Les actions planifiées, dans le contexte du milieu de garde, pour répondre à ces besoins sont étudiées.

### **4.2.1 Actions planifiées pour développer la communication et les habiletés sociales de l'enfant**

Les actions planifiées pour soutenir le développement de l'enfant, tel que mentionné plus tôt, sont consignées dans les documents de « *Plan d'intégration* » (Ministère de la famille, des aînés et de la condition féminine, 2004) ou de plan d'intervention dans le milieu. Les résultats de la collecte de données dans les milieux de garde montrent que 31 milieux ont un plan d'intégration ou un plan d'intervention pour l'enfant et parfois les deux, soit 89% d'entre eux alors que quatre milieux de

garde n'ont aucun document spécifique de planification de l'intervention<sup>48</sup>. Deux milieux ont utilisé le rapport d'un professionnel de la santé, qui confirmait la condition de l'enfant, pour appuyer leur demande de soutien financier au Ministère de la famille, des aînés et de la condition féminine, l'intervention éducative auprès de l'enfant n'est pas planifiée<sup>49</sup>. Deux autres milieux n'ont pas de documents de planification de l'intervention cependant, des actions sont planifiées et un plan d'intervention est réalisé par une intervenante spécialisée d'un CRDI-TED qui, une fois par mois environ, se rend dans le milieu de garde pour rencontrer l'enfant et l'éducatrice. Lors de ces rencontres, le développement et l'éducation de l'enfant sont abordés et l'intervenante spécialisée offre du soutien à l'éducatrice.

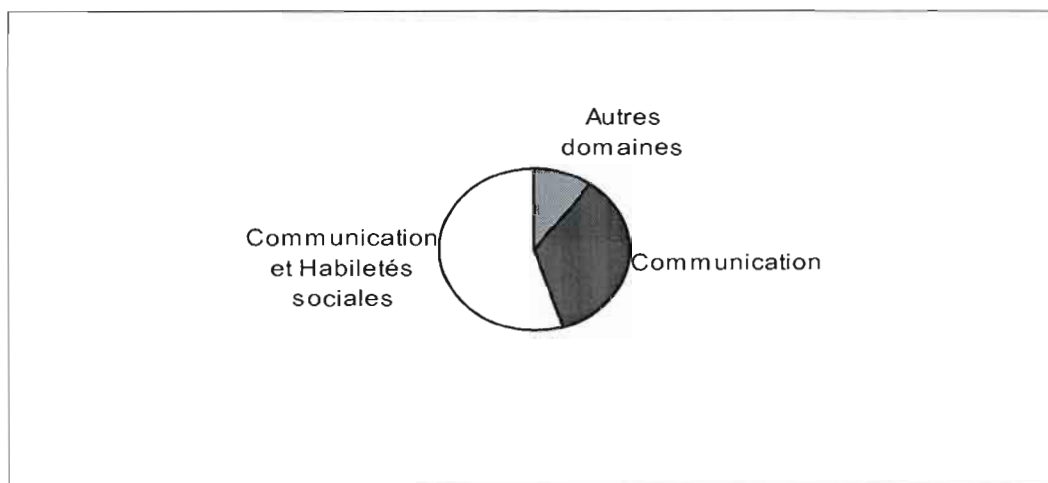
L'analyse des documents de planification de l'intervention auprès de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement montre que sur le plan de la communication, 60 besoins sont identifiés (ou principales habiletés à acquérir) et sur le plan des habiletés sociales, 35 besoins sont identifiés. Ces besoins sont identifiés lors de l'accueil de l'enfant dans le milieu (il y a presque un an). Pour répondre à ces besoins, des actions sont planifiées pour les 31 enfants qui ont un plan d'intervention, un plan d'intégration ou un plan d'action, soit dans 89% des « cas ». L'intervention planifiée auprès de trois enfants ne contient aucun besoin (ou habileté à acquérir), ni moyen à privilégier pour développer la communication ou les habiletés sociales. Il est à noter que deux de ces enfants ont un plan d'intervention élaboré en collaboration avec les intervenants spécialisés d'un CRDP. Pour les 28 autres enfants, des actions sont planifiées dans le domaine de la communication et pour 17 d'entre eux, actions sont aussi planifiées dans le domaine des habiletés sociales. La Figure 12 illustre la répartition des domaines dans lesquels des actions sont planifiées pour

---

<sup>48</sup> Les informations au sujet de l'enfant se limitaient aux informations générales exigées par le milieu de garde pour tous les enfants qu'il accueille.

<sup>49</sup> Le « *Plan d'intégration* » est utilisé la plupart du temps pour appuyer la demande de soutien financier pour l'inclusion de l'enfant auprès de Ministère de la famille, des aînés et de la condition féminine.

chacun des enfants : domaine de la communication, domaine des habiletés sociales ou autres domaines.

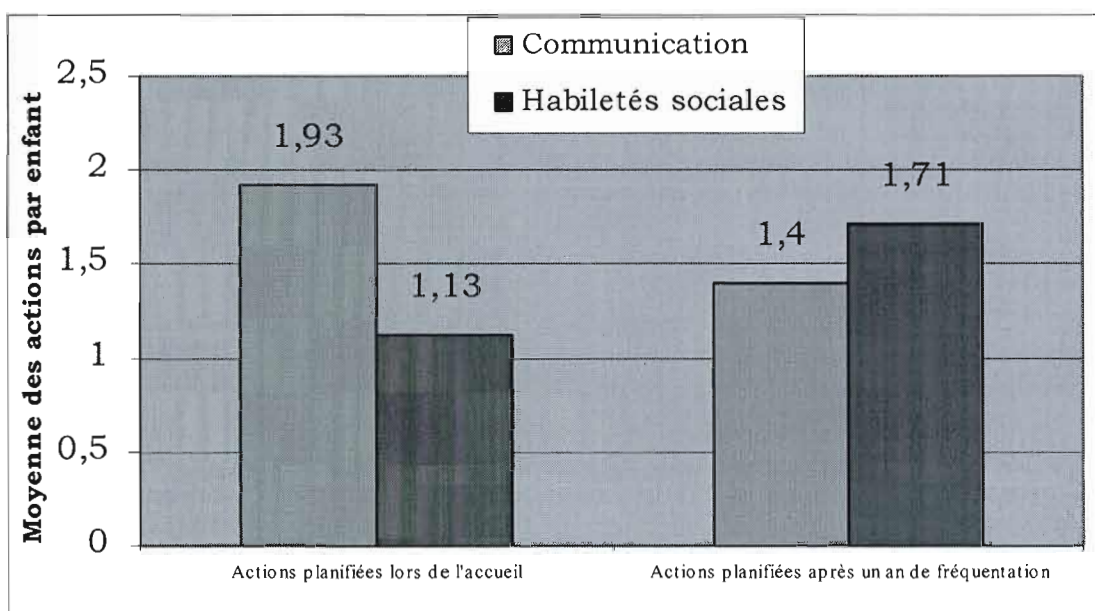


**Figure 12 Répartition des actions planifiées auprès de l'enfant en fonction des domaines d'intervention**

Lors de la collecte de données dans les milieux de garde, suite à l'évaluation des habiletés de l'enfant sur le plan de la communication et des habiletés sociales, la chercheure a identifié, conjointement avec les éducatrices, les principaux besoins des enfants ou principales habiletés à acquérir. Ces habiletés sont traduites en actions planifiées, dans le contexte du milieu de garde. Les résultats montrent que 49 actions sont identifiées sur le plan de la communication et que 60 actions sont identifiées sur le plan des habiletés sociales. En moyenne, pour les 35 enfants qui participent à la recherche, ces besoins correspondent à 1,4 besoin par enfant sur le plan de la communication et à 1,71 besoin par enfant sur le plan des habiletés sociales.

Ces données sont à l'inverse de celles qui apparaissent dans les documents de planification de l'intervention, où 1,93 actions sont planifiées en moyenne, chez les 28 enfants auprès de qui des actions sont planifiées sur le plan de la communication. Sur le plan des habiletés sociales, l'intervention est planifiée auprès de 17 enfants et la moyenne des actions planifiées pour chacun est de 1,13 (voir Figure 13). Les

résultats de la planification de l'intervention éducative auprès des enfants, dans le contexte du milieu de garde, montrent une diminution des actions planifiées pour développer la communication. Ils montrent aussi une augmentation des actions planifiées pour développer les habiletés sociales, après au moins dix mois de fréquentation de l'enfant dans le milieu.

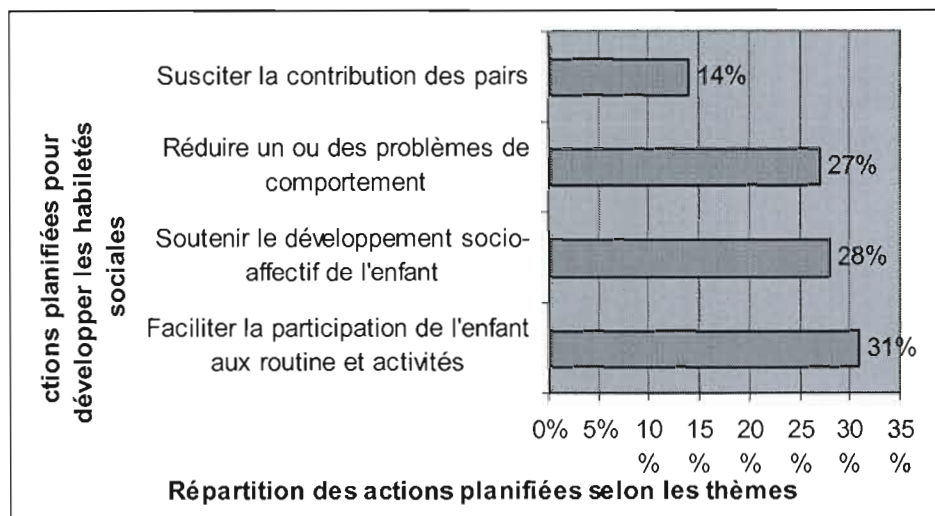


**Figure 13** *Moyenne des actions planifiées lors de l'accueil de l'enfant dans le milieu de garde et après un an de fréquentation*

Les documents fournis par les milieux de garde montrent que lors de l'accueil des enfants, 78 actions sont planifiées pour développer les habiletés sociales, pour les 17 enfants (54,8%) auprès de qui des actions sont planifiées sur ce plan. Une première lecture des actions planifiées laisse entrevoir la polarisation des buts visés par ces actions. Elle conduit à une analyse plus exhaustive du contenu de ces actions, qui permet de les regrouper selon quatre thèmes principaux. Le premier thème consiste à faciliter la participation de l'enfant aux routines ou activités du milieu. Il comprend six actions générales pour faciliter la participation de l'enfant et 18 actions plus ciblées, qui visent aussi à faciliter sa participation. Les autres thèmes regroupent



22 actions qui visent à soutenir le développement socio-affectif de l'enfant, 21 actions qui visent à réduire un ou des problèmes de comportement et 11 actions qui visent à susciter la contribution des pairs au développement des habiletés sociales de l'enfant. La répartition de chacun de ces thèmes ou buts visés par l'action éducative pour l'ensemble des actions planifiées pour développer les habiletés sociales est illustrée à la Figure 14.



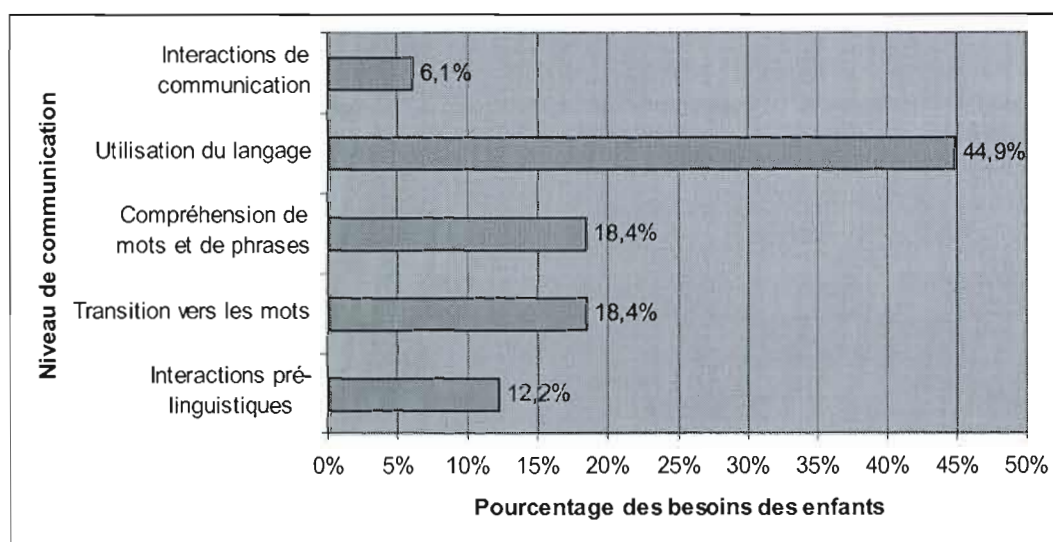
*Figure 14 Répartition des actions planifiées pour développer les habiletés sociales lors de l'accueil des enfants dans les milieux*

## 4.2 Principaux besoins des enfants

Les besoins des enfants sur le plan de la communication et sur le plan des habiletés sociales sont évalués par la chercheure, lors de la période d'observation interactive dans le milieu de garde. Elle évalue les habiletés de l'enfant et vérifie ensuite les résultats de l'évaluation avec l'éducatrice responsable. Par la suite, la chercheure et l'éducatrice responsable identifient conjointement les principaux besoins qui ressortent chez l'enfant ou principales habiletés à acquérir, dans le contexte du milieu de garde.

### 4.3.1 Besoins des enfants sur le plan de la communication

L'identification des besoins jugés prioritaires dans le milieu de garde (ou principaux besoins) a permis de faire ressortir, sur le plan de la communication, un à deux besoins pour chacun des enfants, soit un total de 49 besoins pour l'ensemble des enfants (moyenne de 1,4 besoin pour chacun des « cas »). Ces résultats montrent que des besoins sont identifiés dans cinq niveaux<sup>50</sup> de l'instrument d'évaluation : les interactions pré-linguistiques, la transition vers les mots, la compréhension de mots et de phrases, la production langagière (verbale ou non verbale) et les interactions de communication. La répartition des principaux besoins dans chacun des niveaux apparaît à la Figure 15. Les résultats montrent le nombre de besoins des enfants sur le plan de la communication et le pourcentage pour chacun des niveaux.



**Figure 15** *Pourcentage de besoins dans chacun des aspects constitutifs de la communication*

Le premier niveau comprend les interactions pré-linguistiques, première étape de l'émergence de la communication. Trois des enfants évalués, soit 8,6% des enfants inclus sont à ce stade sur le plan de la communication. Dans ce niveau, six besoins

<sup>50</sup> La description de chacun des niveaux apparaît au Tableau 8, page 128.



sont identifiés, soit 12,2% des besoins totaux de communication. Les besoins identifiés concernent l'établissement d'une communication réciproque entre l'enfant et les personnes de l'entourage. Il est à noter que les enfants qui évoluent vers le deuxième niveau peuvent avoir des besoins qui se situent dans le premier et d'autres besoins qui se situent dans le deuxième niveau.

Le deuxième niveau concerne la transition vers les mots, qui comprend l'ensemble des vocalisations et des gestes, appelés « signaux de communication pré-linguistique », qui précèdent le langage symbolique ou verbal. Ce niveau comprend les besoins de communication pré-linguistique sous deux aspects : l'apprentissage des premières fonctions de la communication et l'émergence de la production langagière.

Dans ce deuxième niveau, neuf besoins sont identifiés : quatre sous l'aspect de l'apprentissage des premières fonctions de la communication et cinq sous l'aspect de l'émergence de la production langagière, soit 18,4% des besoins totaux de communication des enfants. Au total, neuf des enfants évalués, soit plus du quart des enfants sont à ce stade de développement sur le plan de la communication. Si on ajoute les trois enfants qui sont au stade antérieur, ces résultats montrent que 12 enfants (34% de l'ensemble des enfants inclus) sont au stade de la communication pré-linguistique.

Le troisième niveau vise la compréhension de mots et de phrases, c'est-à-dire les besoins de l'enfant sur le plan du langage réceptif. Dans le niveau de la compréhension du langage, neuf besoins sont identifiés, soit 18,4% des besoins totaux de communication. Les besoins de ce niveau concernent la capacité de l'enfant à se conformer aux demandes qui lui sont faites par son éducatrice. Quatre besoins font référence à l'exécution, sans indices, d'une consigne comportant une étape et quatre autres besoins font référence à l'exécution, avec des indices, d'une consigne comportant deux étapes.

Le quatrième niveau concerne la production de signaux de communication, de mots et de phrases, c'est-à-dire les besoins de l'enfant sur le plan du langage expressif. Dans ce niveau, 22 besoins sont identifiés, soit 44,9% des besoins totaux des enfants

sur le plan de la communication. Ils sont répartis en sept habiletés différentes qui visent la production de signaux de communication, de mots ou de phrases. L'une de ces habiletés, « l'emploi de 15 mots d'objets ou d'événements » (ou l'utilisation du langage), regroupe plus de la moitié des besoins exprimés dans ce niveau, soit 54% d'entre eux.

Le cinquième niveau concerne les interactions de communication, ce qui fait appel à des formes plus élaborées de langage expressif. Trois des enfants évalués, soit 8,6% des enfants sont à ce stade de développement sur le plan de la communication. Trois besoins sont identifiés dans ce niveau, soit 6,1% des besoins totaux des enfants sur le plan de la communication. Ce niveau est axé sur l'utilisation de mots, d'énoncés ou de phrases pour décrire des objets, des événements passés ou pour obtenir de l'information.

Les résultats de la compilation des principaux besoins des enfants sur le plan de la communication, montrent la diversité des besoins. La prépondérance de certains de ces besoins en milieu de garde, tout particulièrement la « production de signaux de communication, de mots ou de phrases », est soulignée. La liste détaillée de ces besoins (ou habiletés à acquérir) apparaît au Tableau 17, qui comprend également leur proportion chez les enfants (c'est-à-dire le nombre d'enfants qui ont besoin d'acquérir ou de consolider cette habileté), dans le contexte du milieu de garde.

#### **4.3.2 Besoins des enfants sur le plan des habiletés sociales**

L'identification des besoins jugés prioritaires dans le milieu de garde (ou principaux besoins) a permis de faire ressortir, sur le plan des habiletés sociales, un à trois besoins pour chacun des enfants, soit un total de 60 besoins pour l'ensemble des enfants (moyenne de 1,71 besoin pour chacun des « cas »). Les résultats montrent que des besoins sont identifiés dans chacun des trois niveaux de l'instrument d'évaluation : les interactions avec des adultes familiers, les interactions avec l'environnement et les interactions avec les pairs. La répartition des principaux

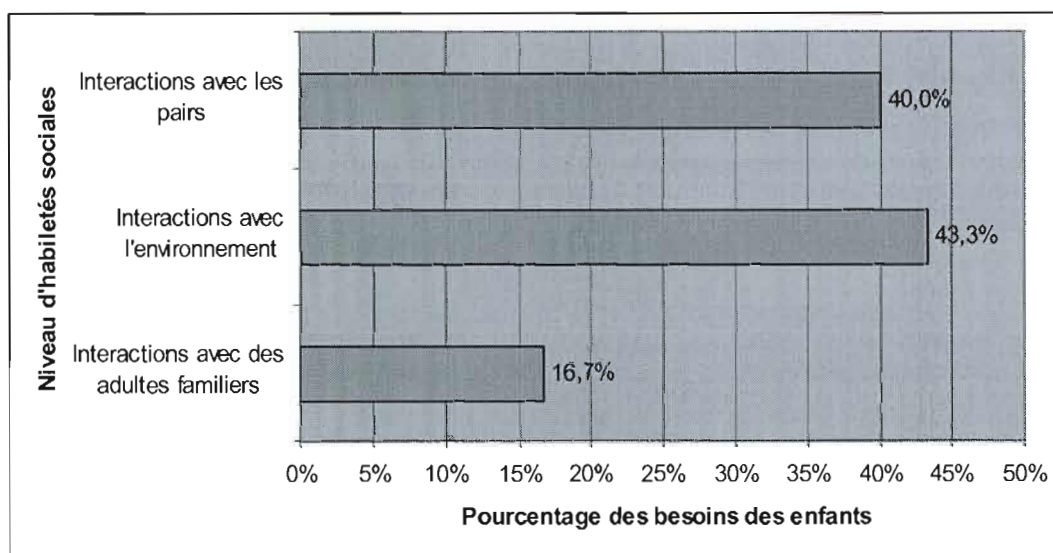
Tableau 17

Besoins des enfants sur le plan de la communication dans chacun des niveaux de l'instrument d'évaluation des habiletés fonctionnelles

Domaine de la communication	Besoins
<b>A. Interactions de niveau pré-linguistique</b>	
3. Participe à un échange verbal en babillant	1
3.1 Entrepren des échanges vocaux en gazouillant	5
<b>B. Transition vers les mots</b>	
1. Attire l'attention d'une personne et fait référence à un objet, à une personne ou à un événement	1
1.2 Pointe un objet, une personne ou un événement	3
1.3 Fait des gestes ou des vocalisations pour saluer des personnes	1
2. Emploie des approximations de mots de façon consistante	1
2.1 Emploie, de façon consistante, des combinaisons de consonnes et de voyelles	1
2.3. Vocalise pour exprimer des états affectifs	1
2.4. Emploie des syllabes ouvertes	1
<b>C. Compréhension de mots et de phrases</b>	
2. Exécute, sans indice, une consigne comportant deux étapes	1
2.1 Exécute, avec des indices, une consigne comportant deux étapes	4
2.2 Exécute, sans indice, une consigne comportant une étape	4
<b>D. Production de signaux de communication, de mots et de phrases</b>	
1.2 Emploie cinq mots d'action	1
1.4 Emploie 15 mots d'objets ou d'événements	12
2. Emploie des combinaisons de deux mots	3
2.5 Emploie des combinaisons de deux mots pour exprimer la notion de récurrence	1
2.6 Emploie des combinaisons de deux mots pour exprimer la notion de négation	2
3.1. Pose des questions	1

3.4 Emploie des combinaisons de trois mots pour exprimer la relation sujet-action-objet	2
<b>E. Interactions de communication</b>	
1.2 Utilise des mots, des énoncés ou des phrases pour décrire des objets, des événements ou des personnes imaginaires	1
1.4. Utilise des mots, des énoncés ou des phrases pour décrire des événements passés.	1
1.6 Utilise des mots, des énoncés ou des phrases pour obtenir de l'information	1

besoins dans chacun des niveaux apparaît à la Figure 16. Les résultats montrent le nombre de besoins des enfants sur le plan des habiletés sociales et le pourcentage pour chacun des niveaux.



**Figure 16** Pourcentage des besoins dans chacun des aspects constitutifs des habiletés sociales

Le premier niveau comprend les interactions de l'enfant avec des adultes familiaux. Dans ce niveau, dix besoins sont identifiés, soit 16,7% des besoins totaux des enfants sur le plan des habiletés sociales. Ces besoins concernent l'amorce et le maintien d'une interaction avec un adulte familial (6 besoins) et l'amorce et le maintien d'une communication avec un adulte familial (4 besoins). Qu'il s'agisse

d'une interaction ou d'une communication avec l'adulte, l'acquisition de cette habileté nécessite au moins deux échanges<sup>51</sup> consécutifs entre l'enfant et l'adulte.

Le deuxième niveau comprend les interactions de l'enfant avec l'environnement. Dans ce niveau, 26 besoins sont identifiés, soit près de la moitié (54,3 %) des besoins totaux des enfants sur le plan des habiletés sociales. Ils sont répartis sous les aspects de l'adoption par l'enfant de stratégies appropriées pour se calmer ou s'apaiser – régulation émotionnelle (3 besoins) et de la participation de l'enfant aux routines sociales établies dans le milieu de garde (23 besoins).

Le troisième niveau concerne les interactions de l'enfant avec ses pairs. Dans ce niveau, 24 besoins sont identifiés, soit 40% des besoins totaux des enfants sur le plan des habiletés sociales. Ces besoins concernent l'habileté d'amorcer et de maintenir une interaction avec un pair (16 besoins) et l'habileté d'amorcer et de maintenir la communication avec un pair (8 besoins).

La liste détaillée de ces besoins (ou habiletés à acquérir) apparaît au Tableau 18, qui comprend également leur proportion chez les enfants (c'est-à-dire le nombre d'enfants qui ont besoin d'acquérir ou de consolider cette habileté), dans le contexte du milieu de garde.

#### **4.3.3 Principaux besoins des enfants dans le contexte du milieu de garde**

Les résultats de la compilation de l'ensemble des principaux besoins des enfants montrent que les principaux besoins ou principales habiletés à acquérir, dans le contexte du milieu de garde concernent d'abord la participation de l'enfant aux routines et activités du milieu (54,3%), il faut aussi mettre en place des actions pour aider l'enfant à s'exprimer davantage, en utilisant des mots d'objets ou d'événements (52,2% chez les enfants qui sont au stade de la communication symbolique). Il est également important d'améliorer les interactions de l'enfant avec ses pairs, soit l'amener à réagir adéquatement au comportement social d'un pair (20%).

---

<sup>51</sup> Un échange est une réponse réciproque de l'enfant et de l'adulte.

Tableau 18  
Principaux besoins des enfants sur le plan des habiletés sociales dans chacun  
des niveaux

<b>Domaine des habiletés sociales</b>	<b>Nombre de besoins</b>
<b>A. Interactions avec les adultes familiaux</b>	
2.1 Amorce un jeu social simple avec un adulte familial	3
2.2 Répond au comportement social d'un adulte familial	3
3.1 Amorce une communication avec un adulte familial	3
3.2 Réagit au comportement de communication d'un adulte familial	1
<b>B. Interactions avec l'environnement</b>	
1.2. Adopte les stratégies appropriées pour se calmer et s'apaiser	3
2. Participe à des routines sociales établies	19
2.1 Réagit à des routines sociales établies	4
<b>C. Interactions avec les pairs</b>	
1. Amorce et maintient une interaction avec un pair	4
1.1 Amorce un comportement social envers un pair	4
1.2 Réagit adéquatement au comportement social d'un pair	7
1.5 S'occupe en jouant de manière appropriée avec des jouets	1
2. Amorce et maintient la communication avec un pair	2
2.1 Amorce la communication avec un pair	5
3.3. Revendique et défend ses positions	1

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Cette recherche, réalisée dans 35 milieux de garde, vise l'avancement des connaissances sur les pratiques éducatives pour développer la communication et les habiletés sociales, éléments-clé de l'inclusion d'un enfant qui présente un retard global et significatif de développement en service de garde. Elle revêt une importance particulière puisque la recherche sur les services de garde est peu développée au Québec (Palacio-Quintin & Coderre, 1999) et que les principaux résultats de recherches publiés sur l'inclusion dans les milieux préscolaires proviennent des États-Unis (Saint-Pierre, 2004). La nécessité d'effectuer des recherches dans des milieux qui soient représentatifs des milieux préscolaires réguliers est soulignée par de nombreux auteurs, qui insistent notamment sur la pertinence des observations réalisées « sur le terrain » (Buysse & Bailey, 1993; Wolery et al., 1993). De plus, malgré l'abondance de recherches sur l'inclusion préscolaire chez nos voisins du sud, la majorité d'entre elles sont réalisées dans des milieux universitaires, où les ratios enfants/éducatrice sont peu élevés et où le nombre d'enfants qui ont des incapacités est supérieur à celui que l'on retrouve dans les milieux préscolaires typiques (Odom et al., 1996).

Cette recherche est effectuée dans des milieux qui correspondent aux trois principaux types de garde<sup>52</sup> utilisés par les familles québécoises : centres de la petite enfance (CPE) volet installation, CPE volet milieu familial et garderies à but lucratif.

---

<sup>52</sup> Ex. les résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2002) montrent que les enfants de quatre ans fréquentent un CPE volet installation dans une proportion de 44,7%, un CPE volet familial dans une proportion de 22% et une garderie dans une proportion de 6%. Les autres milieux où les enfants sont gardés sont le domicile de l'enfant et des milieux familiaux non régis (Desrosiers et al., 2004; Japel, Tremblay, & Côté, 2005b)

Ces milieux sont situés dans dix des dix-sept régions du Québec et accueillent depuis au moins 10 mois, un enfant qui présente un retard global et significatif de développement. L'échantillon, tel que décrit à la section 3.2.1 est un échantillon de convenance. Des milieux de garde, sollicités par la chercheure, ont manifesté une ouverture et un intérêt à participer à une recherche sur l'inclusion. Ces milieux, qui ont généreusement accepté de participer, sont « typiques », c'est-à-dire qu'ils possèdent les caractéristiques et sont représentatifs des milieux de garde qui accueillent un enfant qui présente un retard global et significatif de développement. Cependant, ils ne sont pas nécessairement représentatifs de l'ensemble des milieux de garde, puisque plusieurs milieux n'accueillent pas d'enfants qui ont des besoins particuliers ou n'ont pas l'occasion de le faire<sup>53</sup>.

Cette recherche apporte une contribution originale à l'étude des pratiques éducatives pour développer la communication et les habiletés sociales des enfants dans les milieux de garde et permet de mieux connaître l'inclusion. La méthodologie utilisée, qui nécessite une présence de quatre à six heures dans chacun des milieux de garde, permet de recueillir de l'information au sujet des pratiques éducatives dans leur contexte de réalisation. L'information recueillie peut aussi aller au-delà des pratiques privilégiées dans chacun des milieux, elle permet à la chercheure, au fil des rencontres, de s'imprégner des valeurs et de la culture des milieux de garde et d'accroître ses connaissances au sujet des enjeux de l'inclusion.

Dans le même ordre d'idées, Schwartz & Carta (1996) affirment que l'identification des pratiques éducatives utilisées sur le terrain, peut constituer un premier pas dans la réalisation de recherches qui aient une meilleure « validité écologique », c'est-à-dire dont les résultats puissent être utiles et transférables dans les milieux préscolaires. Pour identifier les pratiques éducatives, la chercheure réalise un enregistrement vidéo, d'une durée minimale de 60 minutes, qui représente une

---

<sup>53</sup> Lors de la réalisation de cette recherche, à l'été 2005, 56% des milieux de garde québécois accueillent des enfants qui ont des besoins particuliers



source précieuse d'informations, à partir desquelles se base l'analyse et l'interprétation des pratiques éducatives et qu'il est possible de visionner à plusieurs reprises. De plus, la présence de la chercheuse elle-même dans le milieu lors de l'enregistrement, lui permet de mieux connaître le contexte d'application des pratiques éducatives observées et peut contribuer à accroître la validité écologique des résultats et leur transférabilité.

La discussion des résultats porte sur les pratiques éducatives sur l'environnement social et physique du milieu de garde, les pratiques éducatives pour développer la communication pré-linguistique, les pratiques éducatives pour développer la communication symbolique (verbale et non verbale), les pratiques éducatives pour développer les habiletés sociales et la planification des actions éducatives auprès de l'enfant, dans le contexte du milieu de garde.

### **5.1 Pratiques éducatives sur l'environnement social et physique du milieu**

L'étude des pratiques éducatives en milieu de garde met en lumière l'apport indéniable de l'environnement social et physique à la réussite de l'inclusion d'un enfant qui présente un retard global et significatif de développement. L'intervention sur l'environnement est un outil précieux dans ces milieux, elle contribue à faciliter le développement des enfants avec et sans incapacités et favorise entre autres, les conduites prosociales <sup>54</sup> (Moreau, Maltais, & Herry, 2005). Les stratégies d'intervention sur l'environnement regroupent 11 stratégies éprouvées (voir Figure 8) dont l'importance réside dans la nécessité d'offrir à l'enfant un environnement éducatif approprié, c'est-à-dire susceptible de faciliter son développement et sa participation dans le milieu. Les stratégies sur l'environnement visent à la fois le développement de la communication et le développement des habiletés sociales, elles

---

<sup>54</sup> Conduite prosociale : « ensemble des manifestations et gestes de l'enfant qui auront une influence sur le développement d'interactions sociales positives, ou les compétences sociales, chez ses pairs » (Moreau, Maltais, & Herry, 2005, page 148)

s'apparentent aux actions privilégiées dans les milieux préscolaires québécois et s'adressent la plupart du temps à l'ensemble des enfants du groupe. Plus de la moitié des stratégies (6) sont identifiées dans tous les milieux de garde qui participent à la recherche: présence d'informations spécifiques à l'enfant, disponibilité de jeux sociaux, activités libres avec une structure souple et sécurisante, familiarité des pairs, sexe des pairs et présence de pairs sans incapacités.

Toutefois, les stratégies identifiées lors de cette étude ne sont pas nécessairement élaborées ou mises en place par l'éducatrice. Il peut s'agir de conditions liées au programme privilégié dans le milieu ou à l'organisation de l'environnement éducatif du milieu de garde. Ces stratégies d'intervention semblent faire partie de la culture et des façons de faire développées dans les milieux de garde québécois, cinq d'entre elles sont mentionnées ou apparaissent de façon implicite dans le document « *Programme éducatif des centres de la petite enfance* » (Gouvernement du Québec, 1997a).

Dans les milieux de garde qui participent à la recherche, toutes les éducatrices ont à leur disposition des informations au sujet de l'enfant. L'information est consignée par écrit et peut être consultée aussi souvent que nécessaire, bien que parfois elle soit brève. L'information recueillie dans les milieux de garde comprend, dans 33 d'entre eux (94%), des informations au sujet des capacités et des difficultés éprouvées par l'enfant. Dans deux milieux de garde (6%), cette information est complétée par de l'information au sujet des préférences de l'enfant, de ses intérêts ou de ce qu'il réussit particulièrement bien. Les notes de terrain de la chercheure rapportent que ces informations personnelles, bien qu'elles n'apparaissent pas nécessairement dans les documents recueillis, peuvent circuler verbalement entre les éducatrices ou les autres membres du personnel du milieu de garde.

Les informations au sujet de l'enfant sont recueillies et consignées par des intervenants du domaine de l'éducation spécialisée, la plupart du temps en collaboration avec l'éducatrice. Or les travaux de Wolery et Bredekamp (1994) soulignent des différences significatives dans l'information au sujet de l'enfant selon

qu'elle soit recueillie dans une perspective d'éducation préscolaire ou dans une perspective d'éducation spécialisée. Ces auteurs suggèrent que dans le domaine de l'éducation préscolaire, les interventions éducatives s'appuient en grande partie sur une connaissance des intérêts et des préférences des jeunes enfants, dans le but entre autres de soutenir leur motivation lors des apprentissages. Dans le domaine de l'éducation préscolaire spécialisée, les interventions éducatives ont tendance à s'appuyer davantage sur les besoins ou principales habiletés à acquérir par les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement et visent l'atteinte d'objectifs d'intervention individualisés.

Cette différence notable entre l'éducation préscolaire et l'éducation préscolaire spécialisée, risque de faire obstacle à une évaluation qui tienne d'abord compte dans sa présentation des caractéristiques de l'enfant sur le plan des goûts, intérêts ou préférences. L'évaluation des besoins de l'enfant a une importance stratégique puisqu'elle guide l'élaboration de stratégies ou de moyens d'intervention pour répondre à ses besoins particuliers. La présence chez l'enfant de difficultés sur le plan du développement et la nécessité d'intervenir pour faciliter son inclusion risque de supplanter ou d'accorder une importance moindre à certaines autres caractéristiques plus personnelles. Pourtant, à l'instar de ses pairs, les intérêts et préférences de l'enfant ont une importance de premier plan pour soutenir sa motivation et pour faciliter les apprentissages.

Ce risque lié à la condition de l'enfant peut être réduit en instaurant des pratiques qui consistent à noter les informations personnelles (goûts, intérêts, préférences, etc.) et à les ajouter aux informations générales et aux évaluations de l'enfant. Cette façon de faire met l'accent sur l'importance des informations personnelles, en facilite l'accès aux éducatrices et peut avoir un impact positif sur leurs perceptions et sur leurs actions. Ainsi l'enfant se distingue autrement que par ses difficultés, de plus la connaissance de ses préférences peut mettre en évidence des goûts ou intérêts similaires à ceux de ses pairs, contribuant à souligner le fait qu'il peut posséder beaucoup plus de similitudes que de différences avec eux.

Le programme éducatif des milieux de garde québécois, privilégie le jeu en tant qu'instrument de développement par excellence, l'enfant à travers ses jeux, *« ...fait part de ses expériences, des ses émotions, ... fait des découvertes et développe de nouvelles habiletés... Le jeu doit être considéré comme l'outil essentiel d'expression et d'intégration de l'enfant... »* (Gouvernement du Québec, 1997, p. 20). Les jeux et jouets qui peuvent favoriser les jeux coopératifs ou interactifs (tels le bac à sable, les blocs de construction, le coin cuisine, la maison des poupées, l'équipement de motricité globale, etc.) sont présent dans tous les milieux de garde. Toutefois, il peut être difficile pour les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement de participer avec leurs pairs. Les notes de terrain de la chercheure rapportent des difficultés éprouvées par les enfants dans l'utilisation de ces jeux sociaux : l'enfant observe ses pairs qui jouent dans la maison des poupées ou qui se déguisent, il peut se déplacer vers quelques enfants qui utilisent un jeu de construction, les contourner pour porter son regard vers un autre enfant ou un autre sous-groupe, ou s'asseoir à l'écart dans le carré de sable sans communiquer ou participer aux interactions avec ses pairs.

Les notes de terrain de la chercheure rapportent des difficultés éprouvées par les enfants dans l'utilisation des jeux sociaux. Des difficultés sont aussi soulignées par les éducatrices qui mentionnent, dans une proportion de 48,6%, que malgré l'abondance de matériel « social ou interactif » à la portée des enfants, l'enfant participe peu aux jeux ou activités de ses pairs. Les éducatrices ont exprimé la nécessité d'avoir de l'information pertinente pour soutenir la participation de l'enfant. Elles expriment un besoin d'aide « dans le milieu » (et même dans le groupe), de l'information sur des façons de soutenir la motivation de l'enfant dans la réalisation des routines ou activités, de l'amener à développer des intérêts pour le jeu et de faire en sorte qu'il puisse participer à sa façon ou interagir avec ses pairs.

Pour faciliter l'accès au matériel de jeu et favoriser le développement de la communication et des habiletés sociales de l'enfant, plusieurs avenues sont à explorer, entre autres la formation des éducatrices (Deret, 2003; Dionne et al., 2006; Gagnon,

2001; Irwin et al., 2002; 2004; Tétreault et Beaupré, 2001), l'application des règles de l'ergonomie à leur éducation (ex. l'aménagement des règles d'un jeu pour faciliter la participation de l'enfant) (Dionne, Rocque, & Langevin, 2000; Langevin, 1996) ou l'habilitation des pairs, pour leur apprendre à inclure l'enfant en composant avec ses caractéristiques (Goldstein & Strain, 1988 ; Kohler & Strain, 1999 ; Lieber, Schwartz, Sandall, Hord, & Wolery, 1999 ; Lowenthal, 1995 ; Odom et al., 1999 ; Roberts Bailey, & Nychka, 1991).

L'étude des pratiques éducatives montre aussi que la réalisation d'activités de sensibilisation à la différence, auprès de l'ensemble des enfants du groupe, n'est identifiée dans aucun milieu de garde. Ces activités, qu'il s'agisse du visionnement de films ou de la lecture d'histoires aux enfants, peuvent faciliter l'acceptation de l'enfant par ses pairs (Tétreault et Beaupré, 2002) ou promouvoir les interactions sociales positives entre les enfants avec et sans incapacités (Favazza et Odom, 1997). Par ailleurs des stratégies individuelles de sensibilisation sont identifiées dans plus du tiers des milieux (34%). Elles peuvent témoigner d'une préoccupation de l'éducatrice d'apporter de l'aide aux pairs pour faciliter l'acceptation et la participation de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement. Le moment de réalisation de cette étude, alors que l'enfant fréquente le milieu depuis au moins 10 mois, ainsi que le peu de temps consacré à l'observation des pratiques éducatives dans chacun des milieux (une journée), peuvent expliquer en partie l'absence d'activité de sensibilisation auprès de tous les enfants du groupe.

Fait inusité, le témoignage d'intervenants des milieux préscolaire et primaire, qui réalisent des séances de sensibilisation en groupe à l'aide de scénarios sociaux et de marionnettes; les intervenants notent que lorsqu'ils interrogent les jeunes enfants, ceux-ci désignent rarement l'enfant qui a des incapacités comme « différent » (Julien-Gauthier, Dionne, Lachance et Lacharité, 2004). Le choix des pairs se porte, dans la presque totalité des séances, sur un enfant qui a des caractéristiques particulières telles des cheveux roux, des taches de rousseur, des lunettes ou des vêtements de style ou de couleurs inhabituels. C'est davantage lors de leurs

interactions dans le cadre des activités régulières que les pairs peuvent se rendre compte de la différence de participation ou de non participation de l'enfant. Ce témoignage met en lumière la pertinence des stratégies individuelles de sensibilisation identifiées dans les milieux de garde, qu'il s'agisse d'apprendre aux pairs des moyens pour amener l'enfant à participer ou de fournir des explications au sujet de la condition de l'enfant ou du comportement à adopter dans une situation donnée.

Les activités de reconnaissance, aussi appelées « activités de groupes d'affection » (Brown et Odom, 1995) ont pour but de favoriser le développement de liens sociaux entre les enfants. La tenue de ces activités est identifiée dans cinq milieux de garde (14%), elles peuvent aider l'enfant à prendre sa place tout en étant bénéfiques à d'autres enfants qui, sans avoir d'incapacités, ont tendance à être rejetés par leurs pairs (Frea et al., 1999). Ces résultats témoignent que les activités de reconnaissance ne sont pas utilisées de façon systématique dans les milieux de garde. Le développement et la promotion de ces activités pourraient toutefois être envisagés, pour favoriser le rapprochement entre les enfants ou pour permettre aux pairs de se découvrir des talents d'aidants. Leur contribution à l'augmentation de la fréquence des interactions positives entre les enfants et leurs pairs est reconnue (Cooper et McEvoy, 1996; Lowenthal, 1995; Frea et al, 1999). De plus, les interactions positives des enfants entre eux augmentent à la fois pendant les activités de reconnaissance et à d'autres moments de la journée (Brown, Raglan et Fox, 1988; Lowenthal, 1995).

Les activités en petits groupes ou « ateliers » sont des occasions privilégiées pour l'enfant de participer avec un, deux ou trois pairs à des activités choisies par chacun d'entre eux. Dans dix milieux de garde, l'éducatrice utilise un tableau imagé pour permettre aux enfants de choisir un jeu ou une activité et pour faciliter la répartition des enfants à chacun des endroits pré-déterminés. L'étude des pratiques éducatives montre que l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement privilégie un jeu, une activité particulière ou la compagnie d'un pair lorsqu'il fait son choix. L'utilisation de cette stratégie d'intervention, qui facilite les

interactions et l'initiative est observée dans 94% des milieux de garde. Dans les deux milieux où la participation de l'enfant n'est pas observée, la condition de l'enfant ne lui permet pas de participer en raison du manque de soutien disponible (il aurait besoin d'un accompagnement individualisé) ou ce sont les problèmes de comportement de l'enfant qui compromettent sa participation.

Les résultats de cette étude montrent que lorsque la participation à des activités en petits groupes n'est pas utilisée avec l'enfant, les éducatrices reconnaissent le bien-fondé de ce type d'activités dans le développement de l'enfant sur le plan de la communication et des habiletés sociales. Les notes de terrain de la chercheuse rapportent que dans les deux milieux de garde concernés, les éducatrices croient que l'enfant pourra éventuellement participer aux activités en petits groupes et des mesures sont prises à cet effet : dans un milieu l'enfant participe avec accompagnement à certaines activités en dyade et dans l'autre milieu l'enfant reçoit une aide spécialisée pour améliorer son comportement.

La présence de pairs d'un âge de développement similaire (Roberts, Burchinal et Bailey, 1994) et la réalisation d'activités avec des pairs de différents âges (Sainato et Carta, 1992) peuvent favoriser les interactions sociales ou de communication de l'enfant avec ses pairs. Bien que l'importance de cette stratégie ne fasse pas l'unanimité dans les études scientifiques<sup>55</sup>, elle est identifiée dans sept (20%) des milieux de garde concernés par cette recherche. Dans les autres milieux, l'enfant participe à des activités avec des pairs de son âge de développement ou de différents âges à certains moments de la journée (accueil ou fermeture) ou de la semaine (activités extérieures ou en grand groupe).

Les variables spatiales ont un impact sur l'inclusion de l'enfant dans le milieu de garde. L'espace disponible, par exemple, peut faciliter ou rendre plus difficiles les

---

<sup>55</sup> Le modèle d' « *Inclusion réelle* », dans lequel l'enfant est inclus dans un groupe qui correspond à son âge chronologique, est soutenu dans la littérature scientifique. Ce modèle est privilégié dans la majorité des milieux de garde québécois (Deret, 2003) et dans 97% des milieux de garde qui participent à la recherche.



interactions entre les enfants avec et sans incapacités (Goldstein et Kaczmarek, 1992). Dans les milieux de garde, l'aménagement de l'espace disponible est une stratégie qui est élaborée par plusieurs intervenants, dont fait partie, la plupart du temps, l'éducatrice qui accueille l'enfant dans son groupe. Des aménagements de l'espace disponible sont identifiés dans 27 milieux de garde (77%). Ils sont variés, présentent de nombreux avantages pour soutenir le développement de la communication et des habiletés sociales des enfants et plusieurs aménagements de l'espace peuvent être identifiés dans un même milieu.

Dans six milieux de garde, une salle de psychomotricité est aménagée alors que dans un autre milieu, il s'agit d'une salle communautaire qui peut être utilisée par plus d'un groupe d'enfants à la fois. Dans ces espaces désignés, les enfants peuvent bouger à leur guise, l'enfant a l'occasion d'apprendre en imitant ses pairs et ceux-ci peuvent l'aider à se conformer aux consignes générales (par l'effet d'entraînement). Certaines salles sont également utilisées pour des activités spéciales qui comprennent des jeux plus animés ou des cours (ex. cours de danse ou de gymnastique). De plus, les activités physiques peuvent avoir un effet stimulant chez l'enfant et favoriser les initiatives chez un enfant qui observe bien les pairs, mais qui initie peu l'interaction avec eux.

Une autre forme d'aménagement est le jumelage de deux groupes dans des locaux adjacents (deux milieux) ou l'utilisation d'un local double qui accueille deux groupes (six milieux). Les enfants sont avec leurs pairs pour les activités libres et les périodes de repas, sieste ou collation. Ils sont jumelés avec les enfants du groupe voisin pour des activités communes (ex. la lecture de l'histoire le matin) et les activités en petits groupes, ce qui favorise l'accès à un plus grand nombre d'activités (ou petits ateliers) et un plus grand nombre de pairs. Pour l'enfant, la présence fréquente de l'éducatrice du groupe voisin peut rendre moins difficiles pour lui, les journées où l'éducatrice responsable est remplacée (difficultés liées au transfert). De plus, l'accès à un plus grand groupe peut contribuer à préparer l'étape suivante, l'entrée à l'école où les groupes comportent un plus grand nombre d'enfants.



Dans huit milieux de garde, un local est aménagé pour les enfants qui ont besoin d'une aide individuelle pour la réalisation d'apprentissages spécifiques, le local peut également accueillir quelques enfants (deux à quatre enfants) pour de l'intervention ou pour des apprentissages à l'extérieur du groupe. Ces locaux peuvent être utilisés par des intervenants spécialisés pour des thérapies ou pour des apprentissages spécifiques aux enfants qui présentent, par exemple, des problèmes de langage ou des troubles envahissants du développement. La disponibilité d'un local dans le milieu de garde permet à l'enfant de recevoir de l'aide dans un endroit qui lui est plus familier (en opposition à une salle de thérapie dans un centre spécialisé) et peut réduire les difficultés liées aux déplacements nécessités entre autres, par des activités de réadaptation à l'extérieur (ce qui très apprécié par les familles, selon les éducatrices).

Dans huit milieux de garde, des locaux sont dédiés à la réalisation de certaines activités (ex. bricolage, peinture, maison des poupées, jeux de société) et dans six autres milieux, des espaces sont réservés à des activités de groupe (théâtre, parades de mode, piste de véhicules sur roues). L'arrangement de ces locaux thématiques comprend de nombreux indices visuels pour aider l'enfant à reconnaître la vocation du local et pour faciliter sa participation avec ses pairs. Cependant, les notes de terrain de la chercheure rapportent de nombreuses difficultés, qui peuvent faire obstacle à la participation de l'enfant. Elles peuvent être occasionnées par certaines caractéristiques liées à la condition de l'enfant, notamment les difficultés de transfert ou de généralisation, le stress occasionné par un environnement inhabituel ou des limites sur le plan de la mémoire qui compliquent le repérage. Ces locaux thématiques semblent représenter un défi supplémentaire pour l'enfant et peuvent rendre plus exigeante sa participation, dans un environnement qui lui est moins familier.

L'espace disponible peut aussi être aménagé pour le groupe qui accueille un enfant différent. Ainsi dans deux milieux, le groupe qui accueille l'enfant dispose d'un local plus vaste, dans quatre autres milieux un espace est aménagé pour

permettre aux enfants de s'y retirer (coin-calme ou coin-retrait) pour regarder des livres, jouer seul ou faire la sieste. Les notes de terrain de la chercheuse citent quelques situations où le coin-retrait est utilisé : l'enfant peut se retirer dans l'espace qui lui est alloué lorsqu'il a terminé sa sieste et que ses pairs dorment encore, il peut se retirer lorsqu'il semble épuisé par sa participation à des jeux bruyants et exigeants sur le plan physique, il peut aussi s'y retirer lors de périodes de transition, où les enfants du groupe sont plus agités. Ce type d'aménagement est susceptible de faciliter l'adaptation et la participation de l'enfant avec ses pairs, en particulier lorsque l'écart entre les capacités de l'enfant et celles de ses pairs est important. Il peut être utilisé par tous les enfants à condition de préserver sa vocation initiale (coin calme).

D'autres aménagements de l'espace sont identifiés, réalisés directement par les éducatrices, notamment l'utilisation de séparateurs amovibles pour délimiter des espaces de jeux (deux milieux), l'utilisation d'équipements amovibles ou escamotables et le réaménagement du mobilier ou du matériel dans la pièce, pour faciliter la réalisation de certaines activités ou susciter la communication et la participation des enfants (trois milieux). Ces aménagements sont susceptibles de favoriser la participation de l'enfant ou de stimuler son intérêt pour une activité.

Les résultats de l'identification des stratégies d'intervention sur l'environnement social et physique des milieux de garde, montrent qu'elles sont présentes dans une grande proportion, dans les milieux de garde (84,7% des milieux). Ils confirment l'intérêt des intervenants des milieux préscolaires pour ce type de stratégies d'intervention et leur utilisation dans une plus grande proportion que des stratégies plus directives auprès de l'enfant ou de ses pairs (présentes dans respectivement 51,6%, 22,1% ou 3% des milieux, selon le type de stratégie – voir Tableau 9). Ces résultats permettent de rendre compte des trésors d'imagination déployés par les éducatrices dans l'organisation et dans la structure des activités qui composent le programme éducatif proposé aux enfants. Ils témoignent de l'utilisation de ce type de stratégies d'intervention pour faciliter le développement de la communication et des habiletés sociales des jeunes enfants et laissent entrevoir de

nombreuses possibilités de développement de l'action éducative dans ces milieux. Les stratégies d'intervention sur l'environnement peuvent agir en synergie avec les autres interventions auprès de l'enfant, créant un environnement éducatif favorable, qui prépare le terrain pour des interventions plus ciblées lorsque nécessaire et peut contribuer à en accroître l'efficacité (Brown et Conroy, 2002).

À ces stratégies pourraient s'en ajouter d'autres, notamment la stratégie qui consiste à établir des règles dans le milieu de garde, qui interdisent et découragent toute forme d'exclusion. L'étude de Harrist et Bradley (2003), au sujet de l'implantation de ce type de règle dans les milieux préscolaires, montre que l'acceptation de l'enfant, seulement par quelques pairs, peut avoir un impact significatif sur son appartenance au groupe et sur le développement des habiletés nécessaires à la transition vers le milieu scolaire. Les auteures ajoutent que l'établissement de règles qui interdisent et découragent toute forme d'exclusion contribuent à l'instauration d'un réel environnement inclusif, non seulement par la diversité des enfants qui le composent mais surtout par le climat d'accueil et d'acceptation qui y règne.

## **5.2 Pratiques éducatives pour développer la communication pré-linguistique**

L'analyse des principaux besoins des enfants sur le plan de la communication montre que plus du tiers d'entre eux (34%), c'est à dire 12 enfants, ont des besoins qui se situent au stade de la communication pré-linguistique. À ce stade l'enfant, qui commence à émettre des sons, doit « pratiquer cette production de sons », afin d'échanger avec les autres et ainsi accéder à une compréhension de base de l'interaction. Les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement éprouvent des difficultés dans l'acquisition de ces premières fonctions de la communication<sup>56</sup> (Warren & Yoder, 1998).

---

<sup>56</sup> Les premières « *intentions innées* » de communication chez les jeunes enfants sont notamment le comportement de régulation (lorsque l'enfant essaie d'amener l'adulte à faire quelque chose, lui

Les résultats de cette étude montrent l'utilisation par les éducatrices, de 11 stratégies d'intervention reconnues pour leur impact sur le développement de la communication pré-linguistique (voir Figure 8). Quatre stratégies sont observées dans la majorité des milieux de garde : le langage descriptif (97%), l'élaboration linguistique (97%), la réponse rapide à la demande ou à l'expression de l'enfant (91%) et l'incitatif verbal (89%). L'utilisation fréquente du langage descriptif et de l'élaboration linguistique, en réponse aux tentatives de communication de l'enfant permet d'en soutenir l'émergence et la consolidation, « *le langage descriptif et l'élaboration linguistique permettent à l'enfant de comprendre tout le pouvoir de la communication, qui devient pour lui une façon de répondre à ses besoins et de susciter une réponse de la part des adultes* » (Warren & Yoder, 1998, p. 377, traduction libre).

La réponse rapide à la demande de l'enfant est aussi une stratégie de toute première importance quand l'enfant apprend à s'exprimer (demander, faire un commentaire) puisque la fréquence et la pertinence de la réponse de l'adulte permet d'améliorer la communication pré-linguistique et de favoriser l'émergence de la communication symbolique (Yoder & Warren, 2004). Les incitatifs verbaux, tels que poser des questions, notamment celles qui donnent lieu à des conséquences fonctionnelles (ex. l'accès à l'objet demandé, la reprise de l'activité) sont particulièrement efficaces pour soutenir le développement de la communication des jeunes enfants et doivent être maintenus, lorsque l'enfant accède au stade de la communication symbolique (Goldstein et al., 1996; Kohler, Anthony, Steighner, & Hoyson, 2001; Warren & Gazdag, 1990).

La compilation des stratégies d'intervention pré-linguistiques, en comparant leur présence dans les milieux de garde qui accueillent un enfant à ce stade de

---

donner un jouet ou de la nourriture, par exemple), l'interaction sociale (lorsque l'enfant interagit avec une autre personne dans un but d'affiliation et de socialisation) et l'attention conjointe (lorsque l'enfant essaie d'amener l'adulte à porter attention à ce sur quoi il est lui-même attentif, par exemple un bruit en provenance de l'extérieur ou un objet à vue) (Bruner, 1981)

développement et dans ceux qui accueillent un enfant à un stade plus avancé, apparaît à la Figure 9. Elle montre que huit stratégies sont identifiées dans une plus grande proportion, dans les milieux de garde qui accueillent un enfant à ce stade de développement. Il s'agit en ordre décroissant de l'incitatif minimal ou discret, du modelage de l'expression vocale ou gestuelle, de l'imitation vocale contingente, de la reconnaissance spécifique, de l'utilisation de routines de jeu ou sociales, de l'incitatif verbal, de l'incitatif non verbal ou délai temporel, du langage descriptif et de l'élaboration linguistique. Les stratégies d'intervention pré-linguistiques, sont donc utilisées dans une plus grande proportion auprès des enfants qui sont à ce stade de développement. Ces résultats s'apparentent à ceux de Pellegrino et Scopesi (1990), qui notent une différence significative dans la structure du langage adressé aux jeunes enfants dans les milieux de garde, en fonction de leur stade de développement (utilisation d'un langage plus simple auprès des enfants plus jeunes et d'un langage plus complexe auprès des enfants plus âgés).

L'imitation vocale contingente, qui consiste pour l'éducatrice à imiter la production de l'enfant en reproduisant exactement, de façon partielle ou plus élaborée ses vocalisations est appropriée tant pour les enfants au stade de la communication pré-linguistique que symbolique (Warren & Yoder, 1998). Cette stratégie est observée dans 43% des milieux de garde (33% qui accueillent un enfant au stade pré-linguistique et 48% au stade symbolique). Elle peut offrir sensiblement les mêmes avantages que l'imitation motrice contingente à l'ensemble des enfants, soit avoir le même effet « encourageant », leur permettre de diversifier leurs productions vocales et accroître les occasions de pratiquer leurs habiletés de communication.

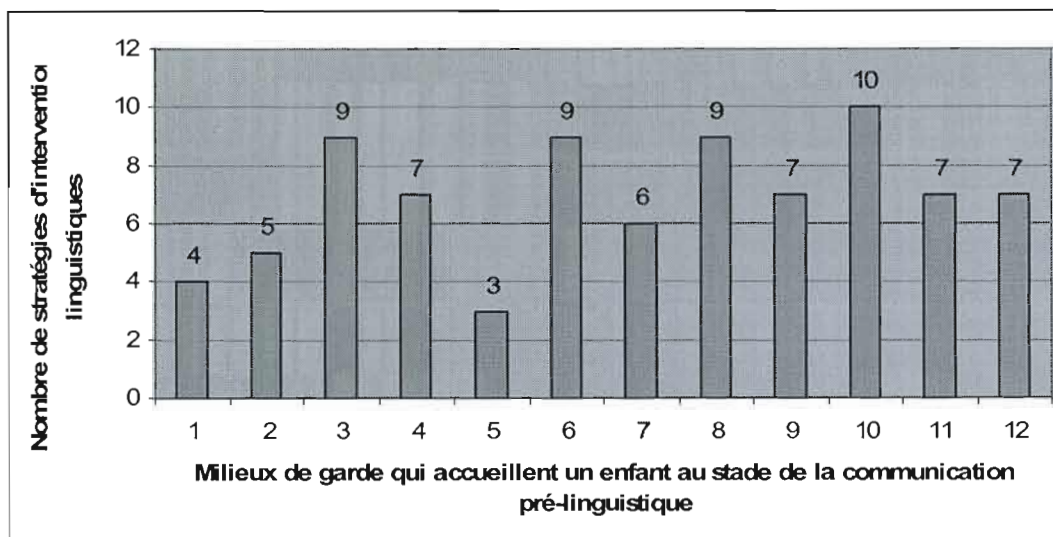
L'efficacité de stratégies utilisées dans la plus grande proportion des milieux de garde: l'élaboration linguistique, le langage descriptif et la réponse rapide à la demande ou à l'expression de l'enfant, stratégies qui sont particulièrement indiquées pour développer la communication pré-linguistique, est démontrée à la fois pour la communication pré-linguistique et pour la communication symbolique. Ces stratégies favorisent également le développement du vocabulaire des jeunes enfants, avec ou

sans retard de développement (Warren & Yoder, 1998) et sont susceptibles de faciliter le développement de la communication chez tous les enfants du groupe.

Une étude récente montre que l'une de ces stratégies, le langage descriptif, doit être combinée avec des stratégies d'intervention plus directives pour avoir un effet substantiel sur le développement de la communication (Smith et al., 2004). Dans cette recherche des stratégies plus directives, telles l'incitatif verbal (92%) ou le modelage de l'expression vocale ou gestuelle (83%), sont au nombre des stratégies identifiées auprès des enfants qui sont au stade de la communication pré-linguistique. La compilation des stratégies montre qu'elles sont utilisées de façon concomitante avec le langage descriptif (100%) dans ces milieux de garde. Elles peuvent ainsi contribuer à accroître l'efficacité du langage descriptif pour soutenir le développement des premières habiletés de communication.

D'autres auteurs, dont Warren et Yoder (1998) mentionnent que l'utilisation de certaines stratégies pré-linguistiques, telles les incitatifs, le modelage et la reconnaissance spécifique doit être estompée après que l'enfant ait commencé à faire des demandes, lorsqu'il commence à intégrer les différentes routines et activités du milieu de garde. Dans les milieux de garde, ces stratégies sont observées chez des enfants au stade de la communication symbolique, dans une proportion moindre pour l'incitatif minimal (17%) et le modelage (48%) alors que l'utilisation de l'incitatif verbal reste élevée (87%).

En résumé, la nécessité de soutenir le développement des premières fonctions de la communication fait consensus, elle s'appuie sur l'importance de ces premières formes d'expression pour le développement de formes plus complexes et plus avancées de communication (Bricker, 1992; McCathren, 2000; Warren & Yoder, 1998). Les résultats obtenus montrent l'utilisation par les éducatrices, auprès des enfants au stade pré-linguistique, de trois à dix stratégies d'intervention éprouvées, pour soutenir le développement de la communication pré-linguistique. La Figure 17 illustre le nombre de stratégies pré-linguistiques différentes, identifiées dans les milieux de garde auprès de chacun de ces enfants.



**Figure 17** *Présence de stratégies d'intervention pré-linguistiques auprès des enfants à ce stade du développement de la communication*

Ces résultats mettent en lumière les différences entre le nombre de stratégies utilisées dans chacun des milieux (trois à dix stratégies sur une possibilité de onze). Ces inégalités peuvent être liées soit aux caractéristiques de l'enfant, aux connaissances ou à la compétence de l'éducatrice ou aux conditions qui prévalaient lors de la période d'observation dans le milieu. Ces résultats viennent contredire ceux de McCathren (2000), qui affirmait que les éducatrices, si elles réagissaient aux signaux de communication émis par les enfants, n'intervenaient pas de façon spécifique pour susciter ou pour faciliter l'émergence de la communication pré-linguistique chez les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement. Ils tendent à confirmer les propos recueillis par Thibault (2003), à l'effet que les éducatrices ont des compétences, bien que ces éducatrices ne soient pas toujours convaincues qu'elles ont ces compétences.

Il faut noter toutefois qu'il s'agit de la proportion des milieux de garde où chacune des stratégies est observée et non de la fréquence ou de l'intensité de l'utilisation de stratégies d'intervention pré-linguistiques. La nécessité d'intervenir avec une certaine intensité auprès de ces enfants, pour établir les bases de la



communication pré-linguistique, est soulignée par Rondal & Seron, (1999). Toutefois, dans une révision de la recherche au sujet de l'intensité de l'intervention pour développer les premières habiletés de communication, réalisée au cours des 50 dernières années, Warren, Fey et Yoder (2007) montrent l'absence de résultats probants au sujet de l'intensité de l'intervention précoce sur la communication.

Les résultats de cette recherche ne permettent pas de connaître l'intensité de l'utilisation de stratégies d'intervention pour développer la communication pré-linguistique (nombre de stratégies utilisées dans un épisode pré-déterminé). Toutefois, le nombre moyen de stratégies d'interventions identifiées auprès des enfants au stade de la communication pré-linguistique (33,82 pour les enfants au stade pré-linguistique et 30,86 pour l'ensemble des enfants) dans un épisode d'une heure, peut témoigner d'une certaine intensité.

Des chercheurs ont mesuré la fréquence d'utilisation des stratégies pour développer la communication, par les éducatrices des milieux préscolaires; les résultats de leurs observations montrent que chez plus de la moitié des éducatrices, la fréquence d'utilisation est insuffisante (Girolametto & Weitzman, 2002; Roberts, Bailey, & Nychka, 1991). Les résultats de cette recherche ne permettent pas de connaître la fréquence d'utilisation de stratégies pour développer la communication pré-linguistique (nombre de fois que des stratégies pré-linguistiques sont privilégiées plutôt que d'autres types de stratégies).

Compte tenu de l'importance de consolider les bases de la communication chez les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement, la fréquence d'utilisation de stratégies pré-linguistiques est-elle suffisante ? Dans cette recherche, les milieux de garde accueillent les enfants à ce stade du développement de la communication au sein d'un groupe de huit ou dix enfants. La grande majorité des éducatrices (91,7%) reçoivent de l'aide pendant au moins la moitié de la journée (3h30 à 8h30 par jour) d'une personne ressource dans leur groupe. Ces résultats illustrent la disponibilité de ressources pour faciliter le développement des habiletés de communication des enfants. Pour ce faire, il importe que les éducatrices et les



personnes ressources soient sensibilisées à l'importance de la communication pour l'enfant et qu'elles aient l'information et les compétences pour en faciliter l'émergence et le développement.

Pour faciliter l'émergence des premières habiletés de communication, l'aide d'intervenants spécialisés ou de professionnels dans le milieu (Deret, 2003; Tétreault et al., 2001), l'ajout d'une éducatrice ressource maison formée et bien soutenue (Irwin et al., 2004), l'habilitation de l'éducatrice et des pairs et une supervision adéquate (Odom, 2002) sont autant d'éléments susceptibles d'améliorer les conditions dans le milieu pour aider les enfants qui sont à ce stade de développement.

Il faut préciser que le seul ajout de ressources supplémentaires dans le milieu ne signifie pas nécessairement que l'enfant reçoive une stimulation adéquate et même davantage de stimulation pour développer sa communication. La ressource ajoutée doit connaître le développement de l'enfant et utiliser des stratégies d'intervention appropriées pour soutenir l'émergence de la communication. L'ajout d'une personne ressource dans le milieu pourrait, par exemple, réduire l'obligation pour l'enfant de s'exprimer si la personne répond ou devance ses besoins ou si elle est peu attentive à créer les occasions pour que l'enfant puisse développer ses habiletés de communication.

L'utilisation de stratégies pré-linguistiques auprès des enfants qui sont à ce stade de leur développement, fait état de la présence de stratégies d'intervention appropriées au stade de développement de la communication. Ces résultats ne permettent toutefois pas de confirmer la pertinence des stratégies utilisées en fonction d'autres caractéristiques de l'enfant (ex. la nécessité d'initier l'enfant à des modes de communication non orale<sup>57</sup>).

---

<sup>57</sup> Lorsque l'enfant présente des incapacités sévères, l'intervention précoce sur le langage est cruciale et attendre qu'il ait développé certaines habiletés cognitives peut faire perdre un temps précieux : en conséquence il est recommandé de commencer l'apprentissage du langage des signes à huit mois, s'appuyant sur l'hypothèse qu'il peut être plus facile d'apprendre des signes que des mots (Pennington, Lloyd, & Wallis, 1991).

L'étude des pratiques éducatives pour développer la communication pré-linguistique confirme l'expertise développée par les éducatrices. Toutefois, elles ne reconnaissent pas nécessairement les compétences qu'elles ont acquises pour soutenir l'émergence et le développement des premières habiletés de communication chez l'enfant. Elles ne s'attribuent pas nécessairement un rôle essentiel dans le développement de la communication de l'enfant et de ses pairs. De plus, les notes de terrain de la chercheure mentionnent que plusieurs éducatrices déplorent l'attitude de certains professionnels de la réadaptation, qui ne reconnaissent pas leur apport quotidien au développement des habiletés de l'enfant, dont la communication. La suprématie du rôle des professionnels, parfois renforcée par l'attitude des parents<sup>58</sup>, peut occasionner de l'insécurité chez les éducatrices, en ce qui concerne leur contribution au développement des premières habiletés de communication.

Les notes de terrain de la chercheure rapportent aussi que lors de la collecte de données, plusieurs éducatrices ont exprimé des difficultés à concevoir ou à exercer leur rôle de soutien au développement de la communication de l'enfant. Certaines éducatrices abordent le développement de la communication en tant que domaine d'expertise pour lequel elles sont peu spécialisées, peu ou pas outillées pour soutenir les apprentissages de l'enfant. D'autres éducatrices comptent sur l'intervention de spécialistes (orthophonistes) et ne s'attribuent pas un rôle actif sur ce plan. Leurs croyances au sujet de leur rôle ou de différents aspects de l'apprentissage de la communication peuvent limiter l'utilisation de stratégies d'intervention auprès de l'enfant ou de ses pairs. Des exemples de ces croyances apparaissent ci-dessous

*« On a une formation générale, on ne peut pas s'improviser spécialistes de la communication, ce serait risqué de nuire à l'enfant... »*

*« Les difficultés de Jérémie, c'est surtout sur le plan cognitif, quand le cognitif sera plus développé, il va commencer à parler comme les autres... »*

---

<sup>58</sup> Certains parents appuient leurs demandes sur des évaluations professionnelles qui témoignent peu des habiletés et besoins de l'enfant dans le contexte du milieu de garde.

*« J'aurais davantage besoin d'informations pour savoir comment m'y prendre, je ne sais pas comment l'aider avec son handicap intellectuel... »*

*« Marie-Ange va en orthophonie tous les mercredis, comme ça elle va pouvoir développer son langage et communiquer avec les autres, c'est bon pour elle... »*

*« J'aurais besoin d'une personne qui vienne ici, dans le milieu pour voir comment je pourrais l'aider à s'exprimer davantage et communiquer avec ses amis, cette personne pourrait aussi aider les autres enfants à le comprendre... »*

*« Quand Nicolas ira voir un orthophoniste, il va apprendre à parler plus et ce sera plus facile pour les autres de le comprendre et de jouer avec lui... »*

Ces croyances sont préoccupantes, elles peuvent traduire non seulement un manque d'informations, mais aussi de considération ou de reconnaissance de l'apport des éducatrices au développement de la communication de l'enfant. Il faut souligner toutefois l'identification de plusieurs stratégies d'intervention sur la communication pré-linguistique, auprès des enfants à ce stade de développement, dans la majorité des milieux de garde. L'accueil réservé par l'entourage à l'émergence de la communication chez l'enfant est particulièrement important : un adulte attentif et bienveillant facilite les premières interactions de communication pré-linguistique et les canalise graduellement vers des formes plus avancées de communication et de langage (Rondal, 1996).

Dans le contexte du milieu de garde, l'éducatrice et les autres adultes auprès de l'enfant exercent un rôle de premier plan. Leur sensibilité aux tentatives de communication de l'enfant, leur habileté à en décoder le sens, la pertinence des stratégies d'intervention utilisées ainsi que la constance de l'intervention sur la communication ont un impact majeur sur le développement de la communication pré-linguistique (Yoder & Warren, 2002). D'où l'importance d'agir sur ces croyances ou d'autres croyances limitatives et de privilégier la sensibilisation et la formation des éducatrices et des personnes ressources, afin de favoriser l'exercice de leur rôle

essentiel, au développement des premières habiletés de communication chez ces enfants.

### **5.3 Pratiques éducatives pour développer la communication (verbale ou non verbale)**

La compilation des principaux besoins des enfants sur le plan de la communication et sur le plan des habiletés sociales met en lumière les liens étroits entre le développement des habiletés de l'enfant dans ces deux domaines. L'émergence de certaines habiletés sur le plan de la communication (ex. « faire des gestes ou des vocalisations pour saluer une personne » ou « vocaliser pour exprimer des états affectifs ») permet de soutenir aussi le développement des habiletés sociales de l'enfant. L'inverse est également vrai alors que certaines habiletés sociales (ex. « manifeste de l'affection à l'endroit d'une adulte familier » ou « amorce et maintient la communication avec un pair ») peuvent apporter une contribution importante au développement des habiletés de communication de l'enfant. Ces quelques exemples confirment les prémisses de Conroy et Brown (2002) à l'effet que différencier les compétences de communication des compétences sociales peut au mieux être difficile...

Dans cette étude, les pratiques éducatives pour développer la communication (verbale ou non verbale) se distinguent des pratiques éducatives pour développer les habiletés sociales, par l'emphasis mise sur l'expression de l'enfant et sur sa compréhension des messages qui lui sont adressés. Les habiletés cognitives de l'enfant sont mises à contribution dans le développement de la communication, la communication suscite à son tour le développement de ses habiletés cognitives, en nécessitant un exercice intellectuel de plus en plus complexe au fil du temps. Les pratiques qui visent le développement des habiletés sociales pour leur part, se distinguent par l'importance accordée au développement socio-affectif de l'enfant. Elles visent à lui permettre d'appivoiser son environnement social et physique et

d'apprendre à interagir de façon constructive et socialement acceptable, de façon à atteindre ses « buts sur le plan social » et à profiter au maximum de l'éducation qui lui est offerte dans cet environnement.

Dans le même ordre d'idées Bowen, Desbiens, Gendron et Bélanger (2006) proposent une hiérarchisation du développement des habiletés sociales par ordre croissant de complexité, où les habiletés décrites aux premiers niveaux servent de base au développement d'habiletés plus complexes. Le premier niveau est constitué des habiletés liées à la communication, ce qui confirme le rôle de premier plan de la communication dans le développement des habiletés sociales du jeune enfant. La place importante occupée par la communication est également confirmée par Moreau, Maltais et Herry (2005) qui identifient ainsi l'émergence des premières habiletés sociales développées par l'enfant dans des contextes relationnels : « amorcer, maintenir ou terminer une interaction dans des situations de communication, de jeux ou d'activités en petits groupes ».

Lors de l'émergence de la production langagière, le vocabulaire restreint de l'enfant l'amène à privilégier l'utilisation de termes généraux pour une catégorie de réponses : des mots tels « encore » pour faire une demande, « non » pour exprimer le refus ou le désaccord ou « O.K. » pour signifier son accord ou le début d'une activité (Reichle, Halle, & Johnston, 1993). À ce stade de son développement, le langage expressif permet à l'enfant de d'augmenter ses connaissances en interagissant avec son entourage, ce qui facilite également l'amélioration de ses habiletés sociales (Guralnick, 2001).

Chez les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement, l'acquisition du langage passe par les mêmes étapes, séquences et mécanismes que chez leurs pairs sans incapacités (Nader-Grosbois, 2001; Rondal, 1996). L'enfant peut éprouver de réelles difficultés à s'exprimer, mais il s'agit davantage d'une utilisation malaisée de la parole que d'une déviance de celle-ci (Lemay, 1999).

Les résultats de cette recherche montrent que sur le plan de la communication, « mettre en place des actions pour aider l'enfant à s'exprimer davantage, en utilisant des mots d'objets ou d'événements » (34,3%) est le principal besoin ou la principale habileté à acquérir (voir section 4.3.3). Si on tient compte que 65,7% des enfants sont au stade de la communication symbolique, c'est donc la majorité d'entre eux (52,2%) pour qui « s'exprimer davantage » est le principal besoin sur le plan de la communication.

Pour soutenir le développement et l'utilisation du langage dans les milieux de garde, des interventions naturalistes sont recommandées (Roberts et al., 1991; Schwartz & Carta, 1996) et cette façon de faire est confirmée par de nombreuses études empiriques (Warren et al., 2002). Or les résultats de cette étude montrent que les stratégies d'intervention ciblées auprès de l'enfant ou de ses pairs pour développer la communication apparaissent en plus grand nombre que les autres stratégies<sup>59</sup> et l'identification de ces stratégies dans les milieux de garde montre qu'elles apparaissent dans un plus grand nombre de milieux que les autres stratégies<sup>60</sup>. De plus, la compilation de l'utilisation de chacune des stratégies d'interventions pour développer la communication montre qu'elles apparaissent dans une proportion plus élevée des milieux de garde (20 stratégies d'intervention sont identifiées dans plus de 75% des milieux de garde).

L'analyse des documents de planification de l'intervention éducative montre que lors de l'accueil de l'enfant dans le milieu de garde, les besoins sur le plan de la communication apparaissent en plus grand nombre que les autres besoins<sup>61</sup> et que des actions sont planifiées, pour répondre à ces besoins, chez un plus grand nombre

---

<sup>59</sup> 30 stratégies d'intervention visent le développement de la communication alors que 25 stratégies d'intervention visent le développement des habiletés sociales.

<sup>60</sup> L'identification de la présence de stratégies d'intervention ciblées auprès de l'enfant ou de ses pairs montre que les interventions pour développer la communication apparaissent dans 24 milieux de garde alors que les interventions pour développer les habiletés sociales apparaissent dans 21 milieux.

<sup>61</sup> L'évaluation des besoins réalisée dans le milieu de garde montre que 60 besoins sont identifiés sur le plan de la communication et 35 besoins sont identifiés sur le plan des habiletés sociales.

d'enfants<sup>62</sup>. Ces résultats soulèvent des questionnements, compte tenu de la proportion élevée de stratégies pour développer la communication dans les milieux de garde, pourquoi « s'exprimer davantage » demeure-t-elle la principale habileté à acquérir, après environ un an de fréquentation de l'enfant dans le milieu ?

Plusieurs hypothèses peuvent être considérées, nous en explorerons quelques-unes. La première concerne l'efficacité des stratégies naturalistes identifiées dans les milieux de garde, auprès de l'enfant ou de ses pairs. De nombreux chercheurs se sont intéressés à l'efficacité des stratégies d'intervention naturalistes pour stimuler et faciliter l'utilisation du langage chez les enfants qui ont des incapacités (Roberts et al., 1991; Tannock, Girolametto, & Siegel, 1992; Weitzman, 1992; Yoder, Warren, McCathren, & Leew, 1998). Ils ont identifié deux types de stratégies : des stratégies « gagnantes », dont l'efficacité est supérieure pour faciliter l'utilisation du langage chez les jeunes enfants, avec ou sans retard de développement<sup>63</sup>. D'autres stratégies<sup>64</sup>, toujours selon ces auteurs, permettent de consolider certains apprentissages, tels l'attention conjointe ou la communication intentionnelle, d'augmenter le vocabulaire et de faciliter la compréhension des messages adressés à l'enfant. Leur impact est moins substantiel sur l'utilisation du langage, bien qu'elles exercent un rôle important dans la consolidation des stratégies dont l'efficacité est supérieure. Il s'agit de stratégies naturalistes « de soutien ».

Les résultats de cette étude montrent que plusieurs stratégies dont l'efficacité est reconnue pour susciter l'utilisation du langage, sont identifiées dans une grande proportion des milieux de garde : cinq stratégies « gagnantes » (dont l'efficacité est

---

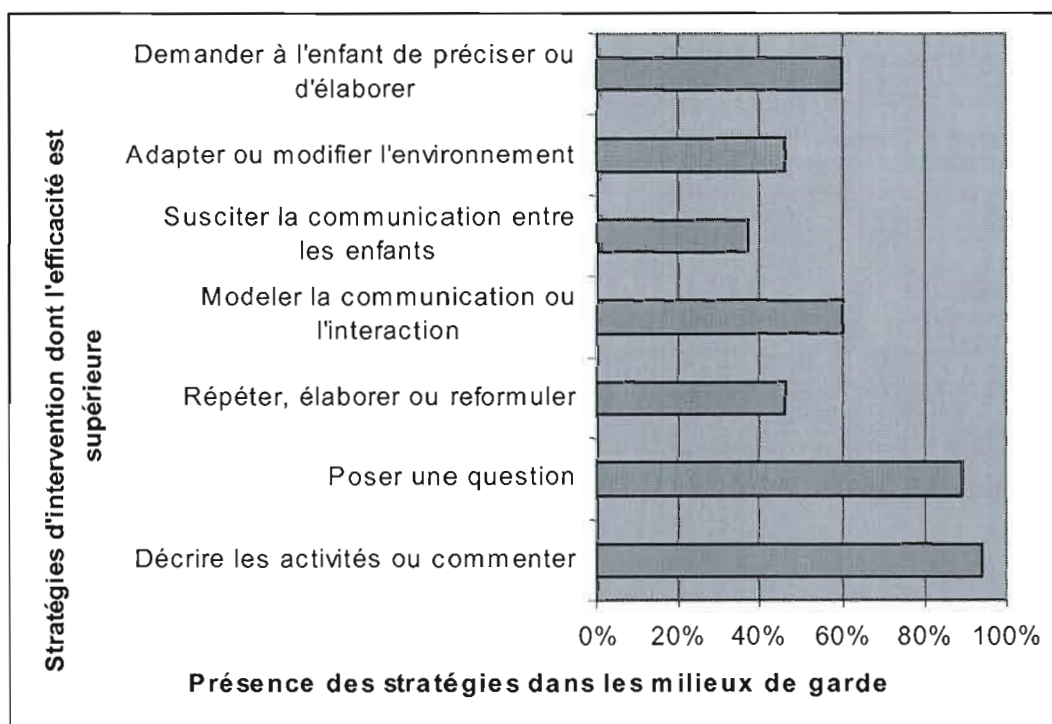
<sup>62</sup> Des actions sont planifiées dans le domaine de la communication pour 28 enfants et dans les domaines des habiletés sociales pour 17 enfants.

<sup>63</sup> Inciter l'enfant à participer et susciter les interactions entre les enfants, réduire les directives, augmenter les occasions de participer à tour de rôle et favoriser les interactions (Girolametto, Weitzman, & Greenberg, 2003); élaborer à partir de l'expression de l'enfant, favoriser les interactions avec les pairs, faire des commentaires ou décrire les événements (Smith et al., 2004).

<sup>64</sup> Faire une pause pour permettre à l'enfant de prendre son tour, utiliser des techniques de modélisation, simplifier le langage pour s'assurer que la demande se situe dans la zone proximale de développement, enchaîner les commentaires et les questions (Girolametto et al., 2003); faire participer l'enfant, répondre à ses tentatives de communication et attendre la réponse (Smith et al., 2004).



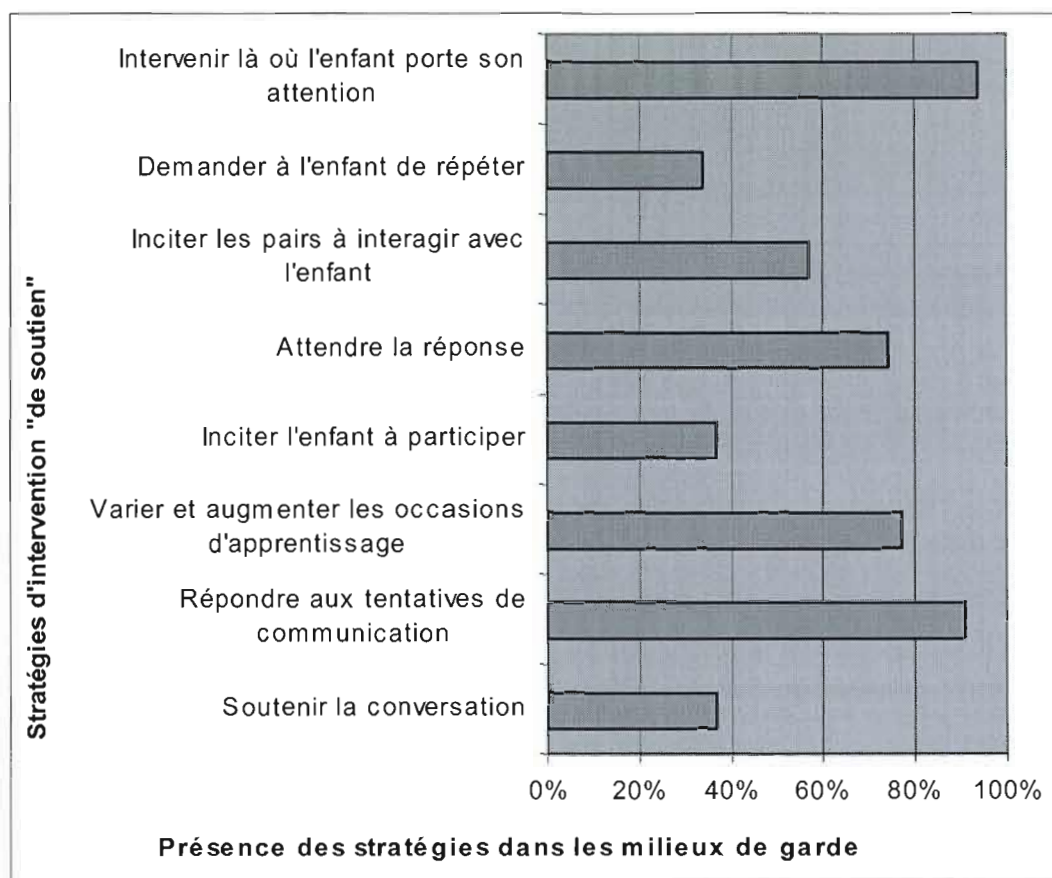
supérieure) sont identifiées dans plus de la moitié des milieux de garde alors que trois autres apparaissent dans plus du tiers des milieux. Les stratégies « de soutien » font aussi bonne figure : cinq d'entre elles sont identifiées dans plus de la moitié des milieux de garde alors que trois autres apparaissent dans plus du tiers de ces milieux. La Figure 18 illustre la proportion de milieux de garde où sont identifiées des stratégies dont l'efficacité est supérieure alors que la Figure 19 illustre la proportion de milieux de garde où sont identifiées des stratégies « de soutien ». Ces résultats confirment la présence, dans une grande proportion des milieux de garde, de stratégies d'intervention pour développer la communication dont l'efficacité est reconnue. L'hypothèse de l'efficacité ou de la moindre efficacité des stratégies utilisées auprès de l'enfant ou de ses pairs ne peut donc pas être retenue.



**Figure 18** Proportion des milieux de garde où sont identifiées des stratégies dont l'efficacité est supérieure

La pertinence des stratégies identifiées pour faciliter le développement et l'utilisation du langage est confirmée : des pratiques éducatives reconnues pour leur





**Figure 19** Proportion des milieux de garde où sont identifiées des stratégies « de soutien »

efficacité et des pratiques « de soutien » sont identifiées dans une grande proportion de ces milieux (94%). Toutefois, s'ils témoignent de l'utilisation de stratégies d'intervention éprouvées, les résultats de la recherche ne nous renseignent pas sur la fréquence<sup>65</sup>, l'intensité<sup>66</sup>, la constance ou la cohérence de l'utilisation de stratégies

<sup>65</sup> La fréquence est définie comme le nombre de fois qu'une stratégie d'intervention est utilisée (ex. l'élaboration linguistique est identifiée cinq fois dans une période d'observation d'une heure).

<sup>66</sup> L'intensité est définie comme le nombre de fois que l'utilisation d'une stratégie d'intervention pour développer la communication est identifiée (ex. 12 stratégies d'intervention – pas nécessairement différentes – pour développer la communication sont identifiées dans une période d'observation d'une heure).

reconnues pour leur efficacité, auprès des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement ou de leurs pairs<sup>67</sup>. La méthode utilisée ne permet pas de mesurer ces aspects.

Une autre hypothèse réside dans le peu d'importance accordé au développement des habiletés de base de la compréhension du langage, dans les milieux de garde québécois. L'évaluation des besoins des enfants en ce qui concerne la compréhension du langage, montre que les principaux besoins identifiés par les éducatrices, gravitent autour de l'exécution par l'enfant, des consignes qui lui sont adressées. Les résultats de cette évaluation, qui apparaissent au Tableau 17, montrent qu'aucun des principaux besoins (ou habiletés prioritaires à acquérir) n'est identifié pour l'objectif 1 : « Localise des objets, des personnes ou des événements familiers sans indice » et les sous-objectifs qui permettent de l'atteindre. Cet objectif regroupe les habiletés de base qui aident l'enfant à construire sa compréhension du langage, notamment l'habileté d'associer des mots avec des personnes, des objets ou des événements, habileté qui s'acquiert entre autres par la répétition. L'apprentissage fréquent et répétitif de mots usuels, associés avec leur représentation dans l'environnement immédiat permet à l'enfant de développer sa capacité à faire des liens et de consolider les bases de la compréhension du langage, même en l'absence d'indices contextuels.

L'absence de besoins prioritaires identifiés dans l'acquisition des habiletés de base de la compréhension du langage ne signifie pas l'absence de besoins des enfants en lien avec cet objectif (des besoins sont identifiés lors de l'évaluation des enfants, ils apparaissent à la section 4.3.1), mais plutôt l'absence de besoins jugés prioritaires dans le contexte du milieu de garde. L'hypothèse du peu d'importance accordé au développement des habiletés de base de la compréhension du langage peut donc être retenue. Ces résultats peuvent être interprétés de plusieurs façons, notamment en lien

---

<sup>67</sup> Il faut rappeler ici que lors de la collecte des données, l'identification d'une stratégie d'intervention dans un milieu de garde est notée et comptabilisée, peu importe le nombre de fois qu'elle soit utilisée.

avec les connaissances des éducatrices au sujet du développement typique des jeunes enfants ou des caractéristiques des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement. Ils mettent en lumière l'importance de la formation des éducatrices, tout particulièrement sur le développement langagier et cognitif des jeunes enfants, soulignée par Japel, Tremblay, & Côté (2005). Une étude québécoise récente, réalisée auprès d'éducatrices en milieu familial, montre que les formations jugées les plus utiles, par ces éducatrices, concernent le développement de l'enfant (Coutu, Lavigueur, Dubeau, & Tardif, 2003).

Une troisième hypothèse pour tenter d'expliquer les difficultés éprouvées par les enfants à « s'exprimer davantage, en utilisant des mots d'objets ou d'événements », peut être liée à une sous-exploitation de certains contextes sociaux (ex. les périodes d'activités libres ou les périodes de transition), qui a pour conséquence de réduire les occasions d'apprentissage ou de pratique des habiletés d'expression.

L'utilisation optimale des activités et routines du milieu de garde pour faciliter le développement de la communication doit être prise en considération (O' Brien & Bi, 1995; Smith et al., 2004). Différents contextes de jeux et d'activités permettent à l'enfant de développer différents aspects de la communication (O' Brien & Bi, 1995) et l'utilisation de stratégies d'intervention sur la communication dans différents contextes peut augmenter la fréquence des interventions sur la communication (Smith et al., 2004). Les notes de terrain de la chercheure à ce sujet montrent que les collations, les repas et les périodes d'activités structurées sont des moments qui comprennent l'utilisation de multiples stratégies d'intervention pour développer la communication auprès de l'enfant ou de ses pairs. Ces contextes sont particulièrement riches sur le plan de l'utilisation par l'éducatrice, de stratégies naturalistes telles les incitatifs verbaux (89%), la description des activités (94%), la réponse aux tentatives de communication de l'enfant (91%) et l'utilisation d'encouragements et de renforcements (83%). La nature de ces activités (ex. leur structure, l'intérêt des enfants, les conséquences naturelles à l'expression et à la

participation) semble favoriser l'utilisation spontanée de stratégies d'intervention sur la communication.

L'utilisation de stratégies d'intervention sur la communication lors des autres activités, le jeu libre ou les activités en petits groupes ou en ateliers, permet de diversifier et d'augmenter les occasions d'apprentissage sur le plan de la communication, elle peut aussi témoigner de la qualité d'un milieu de garde (Smith et al., 2004). Pour favoriser l'utilisation optimale de stratégies pour développer la communication dans l'ensemble des moments de la journée, ces auteurs suggèrent d'accroître la formation des éducatrices. Ces recommandations confirment les résultats d'une étude récente, concernant la qualité des services de garde québécois, qui montre que sur le plan du langage et du raisonnement, les compétences des éducatrices s'avèrent relativement faibles, quel que soit le type de milieu. Les résultats de cette étude, qui s'appuie sur des observations réalisées dans plus de 1500 milieux de garde québécois, montrent que la formation des éducatrices gagnerait à être améliorée, en particulier sur le plan du développement langagier et cognitif (Japel, Tremblay, & Côté, 2005a).

Toutefois lors de cette étude, les informations au sujet de l'utilisation plus fréquente de stratégies d'intervention sur la communication à certaines périodes de la journée, proviennent de notes de terrain de la chercheure, elles ne témoignent pas de façon rigoureuse de la fréquence d'utilisation des stratégies d'intervention pendant les différents moments de la journée. Elles ne permettent pas non plus de connaître le type de stratégies privilégiées en fonction des différentes routines ou activités. Des analyses plus exhaustives des données recueillies dans les milieux de garde sont nécessaires pour mieux connaître la répartition des stratégies d'intervention utilisées par les éducatrices, en fonction des différents moments ou activités de la journée.

Dans les milieux de garde, l'écart entre les habiletés de l'enfant sur le plan de la communication et celles de ses pairs peut-il occasionner des difficultés à « s'exprimer davantage... » ? Il s'agit de notre quatrième hypothèse. C'est par de multiples interactions de communication, vécues dans un environnement significatif

que l'enfant apprend à développer et à raffiner son langage (Leblanc, 1990). Pendant la période où le développement langagier se complexifie, il est important d'être attentif à mettre à profit les expériences de vie de l'enfant (Rondal, 1996). L'étude des pratiques éducatives montre que la stratégie d'intervention qui consiste à « accroître la fréquence et la variété des occasions d'apprentissage et d'interaction avec les pairs » est identifiée dans 77% des milieux de garde. Elle consiste à diversifier les occasions d'apprentissage (ex. en modifiant une activité à la suggestion d'un enfant) ou en utilisant différentes façons de réaliser un apprentissage (ex. en suscitant la communication sur des sujets concrets et liés au vécu des enfants).

Toutefois dans le contexte des milieux de garde, les enfants sont inclus avec des pairs qui ont sensiblement le même âge chronologique. Chez les pairs, le développement langagier connaît une croissance importante entre 3 ans et 5 ans. Le discours devient plus complexe, plus sophistiqué, l'enfant est capable d'aborder des situations imaginaires, de parler des sentiments des gens et d'anticiper ce qui pourrait arriver dans le futur (Crais & Roberts, 1996). Chez l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement, l'écart entre ses habiletés et celles de ses pairs, notamment sur le plan de la communication, augmente au fil du temps (Dionne et al., 1999).

De plus, les notes de terrain de la chercheure indiquent que chez les pairs, le développement de la complexité et de la longueur des messages peut s'accompagner d'une augmentation du débit langagier, ce qui peut avoir pour conséquence d'augmenter le degré de difficulté des échanges de l'enfant avec son entourage. À ce sujet, la stratégie « susciter la communication entre les enfants » est observée dans 37% des milieux de garde. Ces résultats suggèrent que l'enrichissement de cette stratégie (par exemple, en enseignant aux pairs à faciliter la communication de l'enfant), pourrait aider l'enfant à « s'exprimer davantage » et augmenter les interactions avec ses pairs. L'hypothèse de l'écart entre les habiletés de communication de l'enfant et celles de ses pairs, pour expliquer les difficultés

éprouvées par l'enfant à « s'exprimer davantage, en utilisant des mots d'objets ou d'événements » peut donc être retenue.

Les résultats d'études réalisées dans les milieux préscolaires, montrent que les pairs sans incapacités peuvent adapter leur communication au niveau de compréhension d'un enfant qui présente un retard global et significatif de développement<sup>68</sup> (Goldstein & Strain, 1988; Roberts et al., 1991). L'apprentissage aux pairs de stratégies d'intervention sur la communication, ou « interventions médiatisées par les pairs », augmente les interactions sociales et communicatives des enfants avec et sans incapacités (Brown & Conroy, 2002). Ces pratiques ne sont pas identifiées dans les milieux de garde qui participent à la recherche. L'habilitation des pairs sans incapacités et les encouragements de l'éducatrice peuvent permettre de multiplier les occasions d'utilisation de la communication et accroître la disponibilité de renforcements naturels dans le milieu, pour soutenir ses efforts (les renforcements sont aussi susceptibles d'augmenter la fréquence des comportements de communication chez l'enfant).

La faible utilisation de certaines stratégies particulièrement efficaces pour susciter la production langagière, peut aussi être considérée. L'étude des pratiques éducatives montre que certaines stratégies, particulièrement efficaces pour faciliter l'utilisation spontanée du langage (verbal ou non verbal) et favoriser l'initiative chez les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement, sont peu utilisées. Elles apparaissent au Tableau 13 : utilisation d'un délai de réponse (3%), activités de jeu structurées en groupe restreint (3%), utilisation d'images ou de symboles (20%) et utilisation du langage signé ou gestuel (23%).

L'utilisation du délai de réponse est observée dans un seul milieu de garde (3%). Cette stratégie d'intervention consiste à laisser du temps à l'enfant (délai de

---

<sup>68</sup> Les enfants sans incapacités peuvent apprendre à établir un contact visuel, à établir une attention conjointe, à décrire verbalement leur jeu, à faire une demande en utilisant une phrase simple, à répondre aux expressions verbales de l'enfant en répétant, ajoutant ou demandant une clarification et à rediriger au besoin une activité de jeu pour maintenir la communication ou l'interaction (Goldstein et al., 1992).



réponse) pour initier une question ou pour répondre à la présence ou à la présentation d'un indice non verbal ou environnemental (Charlop, Schreibman, & Thibodeau, 1985; Goldstein, Kaczmarek et Heptiong, 1997; Goldstein, Kaczmarek et Heptiong, 1996). Le délai de réponse peut aussi consister à donner un indice à l'enfant (ex. lui montrer du matériel ou poser sur lui un regard significatif) et modeler la réponse appropriée (ex. « je veux un crayon ») et lorsque l'enfant est capable de produire la réponse (ou une approximation de la réponse), le délai est augmenté pour l'amener à produire spontanément la réponse en présence d'un indice non verbal ou environnemental. L'utilisation de cette stratégie ne nécessite pas nécessairement l'aide d'une ressource supplémentaire, mais peut faire appel à certaines connaissances du domaine de l'intervention spécialisée.

Les « activités de jeu structurées en groupe restreint » sont aussi identifiées dans un seul milieu de garde (3%)<sup>69</sup>. Ces stratégies d'intervention ont un impact sur le développement de la communication et influencent positivement la fréquence des interactions entre les enfants (Frea et al., 1999; Warren & Gazdag, 1990). Le peu d'utilisation de ce type de stratégies peut être occasionné par la nécessité de disposer de personnes ressources dans le milieu, qui puissent alors prendre en charge les autres enfants du groupe. De plus, l'utilisation des stratégies d'intervention en groupe restreint est complexe et peut nécessiter aussi certaines connaissances en éducation spécialisée. L'hypothèse de la faible utilisation de certaines stratégies particulièrement efficaces peut donc être considérée.

Au nombre des stratégies d'intervention pour développer la communication identifiées dans moins du quart des milieux de garde, apparaissent l'utilisation d'images ou de symboles (20%) et l'utilisation du langage signé ou gestuel (23%). Dans l'ensemble des milieux de garde les images, les photos et les illustrations sont

---

<sup>69</sup> Il est à noter que les trois autres types « d'activités spécifiques d'apprentissage social » (voir Appendice A), comprises dans la « Grille d'identification de stratégies d'intervention naturalistes pour développer la communication et les habiletés sociales des jeunes enfants » (Julien-Gauthier, 2005a) ne sont identifiées dans aucun milieu de garde

omniprésentes et sont utilisées pour soutenir la réalisation de nombreuses activités. Ces repères visuels semblent tout à fait utiles et pertinents, puisque les enfants de cet âge ne savent pas lire, ils servent d'indices et peuvent indiquer tout aussi bien le contenu des espaces de rangement, les places à table ou dans le « cercle magique » ou l'ordre dans lequel enfiler ses vêtements d'extérieur. Des tableaux imagés sont aussi présents dans la majorité (89%) des milieux de garde, ils sont utilisés pour illustrer l'horaire de la journée, choisir les activités pour la période d'ateliers en petits groupes ou les « responsabilités » de chacun des enfants. Dans quatre milieux de garde (11%), les repères visuels sont aussi utilisés pour aider les enfants avec ou sans incapacités à se conformer à des consignes moins attrayantes (ex. quitter l'espace de jeu pour aller se laver les mains).

Toutefois, dans seulement 20% des milieux ces repères sont utilisés pour susciter ou développer la communication de l'enfant. De même le langage gestuel, pour soutenir le développement de la communication chez l'enfant, est identifié dans seulement 23% des milieux de garde. L'utilisation du langage gestuel dans ces milieux donne des résultats positifs auprès de tous les enfants (Heller, Manning, Pavur, & Wagner, 1998) et aucun effet réducteur des habiletés de communication verbale n'est observé chez les pairs (DiCarlo, Stricklin, Banajee, & Reid, 2001). Compte tenu de l'importance de l'utilisation d'indices ou de repères pour aider l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement à améliorer ses habiletés de communication, l'identification de ces repères, pour développer la communication, dans moins du quart des milieux qui les accueillent peut être questionnée. Tout le pouvoir de ces repères dans le développement de la communication de l'enfant est-il sous-estimé ?

Une dernière hypothèse concerne la préoccupation des éducatrices pour le développement de la communication, est-elle moindre au fur et à mesure qu'on connaît et qu'on comprend mieux l'enfant ? L'analyse comparative des résultats de l'étude des actions planifiées dans le milieu de garde et de ceux de l'évaluation des principales habiletés à acquérir chez l'enfant après au moins 10 mois de fréquentation,



montre la préséance du développement des habiletés sociales sur le développement de la communication. Cette analyse montre qu'après la période d'adaptation de l'enfant dans le milieu, l'importance accordée à la participation de l'enfant aux routines et activités pourrait avoir pour conséquence de reléguer au second plan la planification d'actions ou l'utilisation de stratégies pour développer la communication.

En corollaire de la préoccupation des éducatrices pour le développement de la communication, s'ajoute leur attention et leur sensibilité aux autres formes d'expression qui peuvent être utilisées par l'enfant. Lorsque l'habileté « s'exprimer davantage » apparaît au premier plan, il faut se questionner au sujet des autres formes de communication qui peuvent être utilisées par l'enfant. Les gestes significatifs, les sourires, les expressions faciales et autres manifestations qui peuvent être comprises dans l'habileté « s'exprimer davantage », sont-elles repérées, considérées ou encouragées par les éducatrices ? Ces quelques hypothèses peuvent contribuer à expliquer le fait que, malgré l'identification dans la majorité des milieux de garde, de stratégies dont l'efficacité est reconnue pour susciter la production langagière, le besoin de « s'exprimer davantage » apparaît en tant que première priorité chez les enfants, même après au moins dix mois de participation dans le milieu.

L'enfant qui présente un retard global et significatif de développement peut éprouver des difficultés à développer ses habiletés de communication dans le contexte des activités de groupe. Les apprentissages individuels ou en groupe restreint peuvent alors être utilisés. Les données recueillies lors de cette étude, à partir d'observations réalisées auprès de l'éducatrice et du groupe d'enfants dont elle est responsable, ne rendent pas compte des stratégies d'intervention utilisées auprès de l'enfant à l'extérieur du groupe. Les résultats montrent que 14 enfants (40%) reçoivent une aide individuelle ou en groupe restreint, par une éducatrice spécialisée, deux à trois heures par semaine, dans le groupe ou à l'extérieur du groupe. Les documents fournis par le milieu de garde montrent que cette aide vise le développement global de l'enfant ou certains apprentissages pré-académiques.

De même les stratégies d'intervention spécifiques, qui visent à apprendre directement et de façon individuelle à l'enfant des habiletés de communication, ne sont identifiées dans aucun milieu de garde (voir Tableau 10). Elles peuvent cependant être présentes et non identifiées par la chercheure, puisque l'observation des pratiques éducatives est réalisée dans le groupe. La tenue de périodes d'apprentissage individuelles de la communication à l'extérieur du groupe n'a pu être observée dans ces conditions.

#### **5.4 Pratiques éducatives pour développer les habiletés sociales**

Chez les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement, l'apprentissage des habiletés sociales nécessite l'adaptation des interventions éducatives et la réalisation d'activités ciblées pour faciliter l'émergence, la consolidation ou l'utilisation spontanée de comportements sociaux (Malmskog et McDonnell, 1999). Dans cette étude, l'identification des stratégies d'intervention utilisées pour développer les habiletés sociales des enfants, montre la présence de 21 des 25 stratégies pour développer les habiletés sociales comprises dans la « *Grille d'identification de stratégies d'intervention naturalistes pour développer la communication et les habiletés sociales des jeunes enfants* » (Julien-Gauthier, 2005a). Il s'agit de stratégies d'intervention qui visent le développement des habiletés sociales (9) ou à la fois le développement de la communication et celui des habiletés sociales (12).

Les notes de terrain de la chercheure montrent que dans le contexte des milieux de garde, les stratégies d'intervention pour développer les habiletés sociales sont utilisées auprès de l'enfant et auprès des autres enfants du groupe. Elles visent la participation des enfants aux routines quotidiennes et aux activités qui leur sont proposées, ainsi que le développement de relations harmonieuses entre eux. L'évaluation des principaux besoins des enfants, sur le plan des habiletés sociales, montre que l'habileté à acquérir par le plus grand nombre d'enfants consiste à

« améliorer leur participation aux routines et activités du milieu » (54,3%). Compte tenu des caractéristiques de ces enfants (voir section 2.1), l'utilisation de stratégies d'intervention pour développer les habiletés sociales permet-elle la mise en place de conditions optimales d'apprentissage et de participation aux routines et activités ?

Les stratégies d'intervention pour développer les habiletés sociales identifiées dans le plus grand nombre de milieux<sup>70</sup> sont abordées, en lien avec leur utilisation, auprès de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement et de ses pairs. Elles sont discutées en faisant référence aux caractéristiques liées à la condition de l'enfant ou à celles de l'environnement, qui favorisent la participation de l'enfant et le développement de ses interactions avec l'entourage.

La stratégie d'intervention identifiée dans le plus grand nombre de milieux, consiste à intervenir là où l'enfant porte son attention, à s'intéresser aux activités et jeux de l'enfant ou à jouer de façon similaire. L'utilisation de cette stratégie, observée dans la grande majorité des milieux (94%), favorise la participation active de l'enfant aux jeux et activités initiées ou choisies par lui. Elle permet de contrer les difficultés éprouvées par l'enfant à maintenir sa participation lorsqu'on redirige son attention vers un jeu ou une activité. L'enfant peut alors adopter une attitude passive (en se limitant à observer ce qui lui est présenté sans participer) ou se désintéresser de l'activité qui lui est proposée (Landry & Chapieski, 1989). L'intervention là où l'enfant porte son attention permet également à l'éducatrice d'être plus sensible aux intérêts, goûts et préférences de l'enfant, informations sur lesquelles elle peut s'appuyer par la suite, pour faciliter les apprentissages de l'enfant. Toutefois, l'information au sujet des intérêts de l'enfant n'est consignée que dans les documents de deux milieux de garde (6%), limitant ainsi les possibilités de son utilisation par les éducatrices ou les personnes ressources auprès de l'enfant.

---

<sup>70</sup> Les stratégies d'intervention pour développer les habiletés sociales identifiées dans le plus grand nombre de milieux apparaissent au Tableau 14.

La deuxième stratégie identifiée dans la plus grande proportion des milieux de garde est « l'apprentissage fortuit des habiletés sociales », présent dans 83% d'entre eux. Cette stratégie d'intervention a une importance de premier plan pour faciliter la participation de l'enfant aux routines et activités du milieu. Toutefois, pour qu'elle soit vraiment efficace, il faut l'utiliser en tenant compte des caractéristiques du retard global de développement. Soulignons l'importance de créer des conditions favorables à l'apprentissage, tel que mentionnée à la section 2.1. Il faut s'assurer que l'enfant porte son attention sur l'information pertinente lorsqu'on s'adresse à lui, lui donner une seule consigne à la fois et lui laisser le temps nécessaire pour l'exécuter, utiliser des mots simples, qui font référence à du concret ou employer un vocabulaire connu de l'enfant, etc.

Les notes de terrain de la chercheuse rapportent des difficultés manifestées par les enfants, compte tenu de leurs caractéristiques, dans la réalisation des routines et activités. Lorsque les consignes font référence à des activités passées ou à des activités futures, par exemple, les déficits de l'enfant sur le plan mnésique, ses difficultés à anticiper les événements ou simplement sa méconnaissance de la conjugaison des verbes peuvent limiter sa compréhension de ce qu'on attend de lui et par voie de conséquence, l'exécution des consignes qui lui sont adressées.

Dans les milieux de garde, les félicitations ou renforcements semblent faire partie intégrante du programme éducatif. Qu'il s'agisse de l'utilisation d'éloges, de récompenses tangibles ou de la réalisation d'activités particulièrement appréciées par les enfants, ces stratégies sont identifiées dans 83% des milieux de garde. Ces marques de reconnaissance contribuent à soutenir la motivation des enfants lors des routines ou activités. Toutefois, tant pour l'enfant que pour ses pairs sans incapacités, les félicitations ou renforcements doivent être utilisés avec le souci de ne pas interrompre l'interaction en cours. Lowenthal (1995) souligne qu'il est essentiel que l'interaction sociale soit complètement terminée pour éviter de perturber les activités en cours en attirant l'attention des enfants vers l'éducatrice. L'utilisation de renforcements nécessite que l'éducatrice (ou la personne ressource selon le cas) soit

attentive aux effets « non désirés », notamment de centrer l'intérêt des enfants vers l'adulte et par voie de conséquence, de réduire les possibilités que les enfants interagissent entre eux (Harper & McClusky, 2003).

Les notes de terrain de la chercheuse rapportent de nombreuses situations où l'intervention de l'éducatrice, qui encourage les enfants ou souligne leur performance, perturbe l'activité en cours. Pour l'enfant qui présente un retard de développement, l'utilisation de cette stratégie peut avoir pour conséquence d'accroître son attention ou de renforcer son intérêt pour l'éducatrice et risque d'occasionner une réduction des moments d'interaction avec ses pairs.

De la même façon l'utilisation de signaux sonores pour capter l'attention de l'enfant, juste avant de lui donner une consigne, est observée dans cinq milieux de garde (14%). Elle a pour but d'attirer l'attention de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement afin de l'aider à porter son regard sur l'information pertinente. Les éducatrices utilisent un claquement de doigt, frappent de petits coups sur une surface dure ou utilisent des onomatopées (ex. poup ! poup !). Dans un milieu de garde, un effet pervers de cette stratégie est observé : l'enfant auprès de qui des indices sonores sont utilisés semble distrait, à des moments inopportuns, par d'autres sons parasites (par exemple, un personnage qui fait du bruit, le signal sonore émis par un véhicule jouet), ce qui occasionne des interruptions dans la réalisation des routines ou activités et parfois l'abandon de l'activité en cours.

La stratégie d'intervention qui consiste pour l'éducatrice, à se joindre aux activités et à participer avec l'enfant est identifiées dans 83% des milieux de garde. Elle permet de soutenir la participation de l'enfant tout en servant de modèle aux pairs dans leurs interactions avec lui. Lors de l'utilisation de cette stratégie, l'éducatrice aide l'enfant à participer de la même façon que ses pairs et l'amène à adopter des comportements analogues. Toutefois, les notes de terrain de la chercheuse révèlent que plusieurs enfants éprouvent des difficultés importantes liées à leur participation et nécessitent une présence ou un soutien constant de la part de l'éducatrice.

Pour faciliter la participation de ces enfants et favoriser les interactions avec leurs pairs, des formes de participation alternative peuvent être envisagées. Ces formes de participation sont observées dans trois milieux (9%). Toutefois cette pratique, qui permet la création de véritables « rampes d'accès cognitives » pour l'enfant, n'est observée que lors d'une activité dans le milieu ou limitée à quelques contextes. Il s'agit dans certains cas de modifications de règles du jeu ou du rôle de l'enfant, qui auraient avantage à être mieux connues. De plus, leur utilisation pourrait être étendue à un plus grand nombre d'activités et à de multiples occasions de participation de l'enfant aux différentes routines ou activités. Les résultats de cette étude suggèrent que soient explorées davantage ces pratiques, dans les milieux de garde québécois. La mise sur pied de formes alternatives de participation, mieux appropriées aux caractéristiques de l'enfant, pourrait favoriser le développement de ses habiletés sociales et accroître sa participation lors de la réalisation des routines ou d'activités plus structurées<sup>71</sup>.

Lorsque l'éducatrice se joint aux activités, elle peut également offrir à l'enfant une aide qui vise à estomper graduellement le soutien nécessaire à sa participation. Plusieurs stratégies peuvent alors être utilisées : débiter l'activité avec l'enfant et prévoir des moments pour qu'il ait l'occasion de poursuivre seul ou de prendre certaines initiatives, lui offrir des repères dans l'environnement pour baliser ou pour structurer sa participation et le rendre plus autonome, remplacer graduellement une aide physique avec soutien verbal par les seules consignes verbales, etc. L'aide apportée par l'éducatrice doit avoir une fonction de soutien qui puisse s'estomper graduellement et lorsque la diminution graduelle de l'aide ne conduit pas à des formes de participation plus autonomes, des formes de participation alternatives peuvent alors être envisagées<sup>72</sup>.

---

<sup>71</sup> Le développement de formes de participation alternatives peut s'appuyer, entre autres, sur l'application des principes de l'ergonomie à l'éducation de ces enfants (Dionne et al., 2000; Langevin, 1996).

<sup>72</sup> Idem.

La stratégie d'intervention qui consiste à varier et à augmenter les occasions d'apprentissage est aussi identifiée dans une majorité de milieux de garde (77%). Elle témoigne de la diversité des activités qui sont proposées aux enfants et des variations dans les routines qui sont observées. L'efficacité de cette stratégie, pour soutenir la motivation des enfants et pour maintenir leur intérêt lors des activités fait consensus. Toutefois, en raison des caractéristiques de l'enfant, notamment les difficultés de transfert ou de généralisation qu'il peut éprouver, son utilisation nécessite certaines précautions. L'enfant doit disposer d'un nombre suffisant de repères dans l'environnement pour réaliser l'activité, pour que la diversité des situations puisse contribuer à accroître la généralisation de ses apprentissages. Dans le cas des habiletés nouvellement acquises, il faut s'assurer qu'elles soient suffisamment consolidées par un usage fréquent et répété avant de les transposer dans d'autres situations ou d'autres contextes de réalisation.

La stratégie d'intervention qui consiste à utiliser des interventions de moindre à plus intrusives pour faciliter la participation de l'enfant est identifiée dans une majorité de milieux de garde (74%). Cette stratégie d'intervention consiste à donner d'abord une consigne générale à l'enfant et à ses pairs, qui les invite à réaliser l'activité (ex. aller se laver les mains avant le repas). Si l'enfant ne se conforme pas à la consigne, une intervention plus directive est alors utilisée, il peut s'agir de répéter la consigne en s'adressant directement à l'enfant ou en l'interpellant par son prénom. Si l'enfant n'exécute toujours pas la consigne, des interventions plus intrusives sont alors privilégiées, l'éducatrice peut s'approcher de lui et refaire la demande, insister pour qu'il s'exécute, jusqu'à l'aider physiquement à se conformer à la consigne<sup>73</sup>.

À l'instar des autres stratégies d'intervention, l'intervention de moindre à plus intrusive est aussi utilisée auprès des enfants qui ne présentent pas d'incapacité : lorsqu'on leur demande d'exécuter une consigne, le non respect dans un délai

---

<sup>73</sup> Cette façon de faire est aussi utilisée auprès de tous les enfants, qu'ils présentent ou non des incapacités.

raisonnable donne lieu à des consignes plus directives, pouvant aller jusqu'à l'aide physique de l'éducatrice. Cette forme d'intervention comportementale est habituellement annoncée<sup>74</sup> : l'éducatrice prévient l'enfant qui refuse de se conformer à une consigne, qu'il recevra une aide physique, elle est observée dans 11 milieux de garde (31%).

Les notes de terrain de la chercheuse rapportent des difficultés éprouvées par l'enfant à exécuter des consignes générales, lorsqu'il est occupé avec un jouet ou qu'il est attentif à un élément de l'environnement : il semble alors ne pas bien saisir la demande de l'éducatrice. Pour aider l'enfant à se conformer aux consignes, l'éducatrice peut débiter la routine avec lui (lui offrant à la fois des repères) et l'inviter à continuer par la suite. L'enfant peut graduellement accroître sa connaissance des routines et cette façon de faire peut contribuer à développer ses capacités sur le plan de l'initiative. L'éducatrice peut aussi modifier sa position et se placer dans le champ visuel de l'enfant, lui offrant un repère visuel ou encore l'aider en modelant la consigne demandée. L'utilisation de gestes significatifs ou le modelage est identifié dans 8 milieux de garde (23%). L'éducatrice va par exemple faire le geste de remonter les manches de son chandail pour se laver les mains, tout en invitant l'enfant à reproduire le geste.

L'utilisation de repères visuels (images ou symboles) est aussi observée dans 7 milieux de garde (20%). Les notes de terrain de la chercheuse montrent que les repères visuels sont omniprésents dans tous les milieux de garde et utilisés à toutes sortes de fonctions (voir section 5.3). il y a lieu de se questionner sur la pertinence d'en augmenter l'utilisation auprès des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement, une augmentation qui vise à les utiliser davantage pour faciliter le développement des habiletés sociales de ces enfants (et pas nécessairement à en augmenter le nombre). L'utilisation optimale du matériel déjà en place, peut avoir pour conséquence d'augmenter les indices et les repères disponibles à l'enfant,

---

<sup>74</sup> Notes de terrain



de faciliter sa compréhension de son environnement et par voie de conséquence, sa participation aux routines et activités. Elle peut s'avérer bénéfique tant aux enfants qui présentent un retard global et significatif de développement qu'à leurs pairs (ex. un enfant distrait ou plus insécure).

La participation aux activités et routines peut aussi être compliquée par les difficultés de l'enfant à comprendre les messages qui lui sont adressés. Les notes de terrain de la chercheuse révèlent de nombreuses situations où l'éducatrice adresse des messages à l'enfant, messages qui comprennent des éléments abstraits et l'enfant n'arrive pas à bien saisir ce qu'on attend de lui. Des demandes telles : « Éloignes-toi pas trop » ou « attends que les autres soient prêts pour sortir » comprennent des éléments qui peuvent être difficiles à décoder et à exécuter. L'utilisation de termes généraux ou d'expressions tels : « reste avec le groupe » ou « je vais te le faire savoir quand ça va être assez » est difficile, voire impossible à comprendre pour l'enfant. Des incitatifs courts, formulés dans des mots simples, qui font référence à du concret et comprennent une seule demande adressée à l'enfant, permettent de favoriser sa participation aux routines et activités, en l'aidant à comprendre ce qu'on attend de lui.

L'évaluation des principaux besoins des enfants, a montré que la deuxième habileté en importance, dans le domaine des habiletés sociales, consiste à « amener l'enfant à réagir adéquatement au comportement social d'un pair » (20%). Elle vise donc le développement des interactions de l'enfant avec ses pairs. Selon Canney et Byrne (2006), les habiletés sociales ne sont pas apprises par des essais structurés ou répétitifs, elles sont apprises à travers l'observation des pairs, le modelage et les encouragements de l'entourage. D'où l'importance de la participation des pairs pour susciter ou pour soutenir le développement des habiletés sociales de l'enfant.

Les résultats de cette étude montrent que les stratégies qui visent le développement des interactions de l'enfant avec ses pairs sont identifiées dans une proportion moindre des milieux de garde (voir Tableau 15). Des stratégies d'interventions pour susciter la participation des pairs sont identifiées dans moins du quart d'entre eux. Il s'agit « de jumeler l'enfant avec un pair à certains moments ou

pour certaines activités » (23%), de « souligner les intérêts de l'enfant qui sont similaires à ceux de ses pairs et susciter les interactions entre les enfants » (20%) ou « d'initier l'enfant à des jeux sociaux avec ses pairs » (17%).

Bien que les interactions positives de l'enfant avec ses pairs revêtent une importance capitale dans le développement de ses habiletés sociales, la participation des pairs est peu sollicitée, dans les pratiques éducatives des milieux de garde. Les pairs ont besoin d'apprendre des façons de faire pour faciliter la participation de l'enfant, lui permettre d'avoir accès à leurs jeux et aux activités qu'ils privilégient. Sur ce plan l'efficacité de matériel tel les déguisements, repose en partie sur le fait que les enfants s'amuse ensemble : l'enfant avec des incapacités peut jouer de façon réaliste et ceux qui n'ont pas d'incapacités intellectuelles de façon imaginaire ou théâtrale (Lowenthal, 1995).

Les pairs peuvent aussi apprendre à jouer de façon à faciliter la participation de l'enfant (ex. dans la maison des poupées, l'enfant peut promener ou donner à manger aux bébés, même s'il lui est difficile de les habiller). Les règles des jeux de société peuvent être modifiées pour que l'enfant puisse y prendre part, lors des routines on peut lui attribuer un rôle en fonction de ses compétences ou de ses intérêts particuliers (ex. distribuer les serviettes de table aux pairs). Bien que l'éducation des enfants dans les milieux de garde privilégie un modèle individualisé, dans lequel on reconnaît que chaque enfant est unique<sup>75</sup>, les formes de participation alternative sont peu utilisées et semblent peu connues.

Les notes de terrain de la chercheuse rapportent que l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement éprouve de nombreuses difficultés à

---

<sup>75</sup> Le premier principe de base du programme éducatif des services de garde québécois est énoncé comme suit : **Chaque enfant est unique** et en développant une connaissance approfondie de chaque enfant, l'adulte qui en est responsable est en mesure de reconnaître et de respecter les particularités de chacun, son rythme de développement, ses besoins et ses champs d'intérêt (Gouvernement du Québec, 2007).

interagir avec ses pairs, tout particulièrement dans les périodes de jeux libres ou d'activités structurées. L'enfant semble éprouver des difficultés à prendre part aux jeux de ses pairs, il peut circuler dans le local sans but apparent ou agir en spectateur passif des jeux d'un ou de quelques pairs.

Les résultats de cette étude montrent que dans la majorité des milieux de garde (83%), l'éducatrice se joint aux activités et participe avec l'enfant. Ils montrent aussi que dans 37% des milieux, la stratégie qui consiste pour l'éducatrice à inciter l'enfant à observer ses pairs, à participer avec eux ou à initier une interaction est identifiée. Chez le jeune enfant, le développement des premières interactions sociales fait appel au développement de l'intérêt pour les pairs (Panitch, 1992; 1994). Toutefois, tel que mentionnée plus tôt, la stratégie d'intervention qui consiste à susciter l'intérêt pour les pairs est identifiée dans moins de la moitié des milieux (37%). Il y a lieu de s'interroger à ce sujet, est-ce que la condition des enfants, la culture du milieu ou d'autres facteurs peuvent être à l'origine du peu d'utilisation de cette stratégie ? Auquel cas, compte tenu de l'importance de cette stratégie, des actions qui visent la sensibilisation et l'information dans ces milieux pourraient-elles contribuer à en accroître l'utilisation ?

Pour favoriser les interactions de l'enfant avec ses pairs, l'éducatrice peut aussi apprendre à l'enfant des habiletés essentielles qui facilitent les échanges sociaux. Les difficultés éprouvées par l'enfant à faire des demandes peuvent altérer le développement des interactions avec les pairs, tout particulièrement les demandes qui visent à obtenir une aide instrumentale adéquate – ex. obtenir l'objet demandé (Fidler, Philofsky, Hepburn, & Rogers, 2005). Pour aider l'enfant à faire des demandes, les stratégies d'intervention qui visent l'apprentissage de l'habileté à obtenir une aide instrumentale adéquate (ex. placer des jouets attrayants à vue mais hors de portée de l'enfant et les lui donner rapidement lorsqu'il en fait la demande) peuvent permettre de consolider des habiletés précieuses dans le développement des interactions de l'enfant avec ses pairs.

En terminant, les relations amicales avec un certain nombre de pairs créent le contexte permettant de stimuler, de développer et de soutenir les habiletés sociales des jeunes enfants. Les amis peuvent leur fournir de l'information, du soutien émotif, de l'aide instrumentale, de l'affection, de la reconnaissance, des possibilités de camaraderie et des occasions d'apprendre à résoudre des conflits dans un environnement soutenant (Bowen, Desbiens, Martin et Hamel, 2001). Pour les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement, la participation quotidienne à des activités avec des pairs peut ne pas être suffisante pour les aider à développer leurs habiletés sociales (Bricker, 2001; Guralnick, Hammond, Connor, & Neville, 2006; Lillie & Vakil, 2002). Les enfants peuvent avoir tendance à répondre peu aux invitations à jouer avec leurs pairs, manquer d'empathie ou adopter des comportements inadéquats, ce qui rend plus difficile le développement de la compétence à coopérer et l'établissement de relations d'amitié (Moreau, Maltais et Herry, 2005).

Pour être efficace, le développement des habiletés de communication de l'enfant doit faire partie intégrante d'un échange interpersonnel significatif pour lui, plutôt que de viser l'apprentissage de mots ou d'expressions hors contexte (MacDonald, 2004). Réciproquement l'interaction avec l'environnement, dans le cadre de moments ou d'activités significatives pour l'enfant et ses pairs, favorise l'établissement de relations amicales entre eux. Les échanges significatifs permettent à leur tour d'accroître les occasions de consolider les habiletés de l'enfant sur le plan de l'interaction avec les pairs. L'apprentissage des habiletés sociales et le développement des interactions avec les pairs revêtent une importance particulière pendant la petite enfance, puisque les difficultés éprouvées par l'enfant à cette période risquent de s'aggraver alors que les compétences acquises sont susceptibles de se renforcer (Mize, 2005).

Chez les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement, les attitudes de rejet peuvent réduire les occasions d'apprendre à interagir de façon appropriée avec leurs pairs (Canney & Byrne, 2006). Les résultats

de cette étude montrent que trois enfants (9%), éprouvent des difficultés sur le plan du comportement, difficultés qui sont à l'origine de craintes de la part des pairs et d'attitudes de rejet. L'utilisation des jeux sociaux, de par la proximité qu'elle favorise et les possibilités de conflits entre les enfants, peut alors devenir difficile et les problèmes risquent de s'accroître entre l'enfant et ses pairs (Mize, 2005).

Des stratégies d'intervention, qui facilitent le développement des habiletés sociales lors de situations de conflits et l'augmentation des comportements pro-sociaux sont observées auprès de tous les enfants, qu'ils présentent ou non des incapacités. Des stratégies d'intervention qui visent le développement de comportements appropriés sont identifiées dans 20% des milieux de garde et des stratégies qui visent à réduire la fréquence des comportements inappropriés sont identifiées dans 26% des milieux de garde. L'apport d'une aide spécialisée, qui est offerte à l'enfant et à ses pairs, est utilisé dans deux milieux de garde (2%). Elle vise à faciliter la participation de l'enfant aux routines et activités du milieu, dont entre autres l'utilisation de jeux sociaux d'une façon qui soit appropriée et satisfaisante pour lui et pour ses pairs.

#### **5.4.1 Ajout de personnes ressources dans le milieu**

Le développement des habiletés sociales de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement s'appuie sur sa participation aux activités et routines du milieu de garde, participation qui a besoin d'être soutenue de façon singulière (Moreau, Maltais et Herry, 2005; Odom, 2006; Odom & Wolery, 2003). Au chapitre du soutien offert à l'enfant pour faciliter sa participation, l'ajout d'une ressource dans le milieu apparaît au premier plan (Irwin, Lero et Brophy, 2004).

Bien qu'il ne s'agisse pas d'une stratégie d'intervention utilisée par l'éducatrice responsable (à l'instar d'autres stratégies d'intervention abordées dans cette recherche), l'ajout d'une personne ressource a un impact direct sur l'environnement social et physique et sur les pratiques éducatives dans le milieu de

garde. Cette stratégie, utilisée dans 33 milieux de garde (94%), vise à faciliter l'inclusion de l'enfant et tout particulièrement, à soutenir sa participation aux routines et activités du milieu.

L'analyse des besoins des enfants montre que près du quart d'entre eux (22,9%) ont des incapacités sévères, qui occasionnent des besoins de soutien importants sur le plan de l'hygiène, de l'alimentation, de l'apprentissage de la propreté ou de la participation aux routines et activités du milieu de garde. La moitié de ces enfants (50%) bénéficient d'un accompagnement continu dans le groupe, par une éducatrice ou une personne ressource. L'ajout d'une personne ressource contribue à faciliter le développement et la participation des enfants qui ont des besoins de soutien importants et chez ces enfants, les effets positifs de l'accompagnement sur leur développement sont encore plus marqués si la personne ressource est une éducatrice spécialisée et si l'accompagnement est à temps plein (Tétreault, Beaupré et Pelletier, 2004).

La présence d'une personne ressource à temps plein (ou de façon continue) peut cependant comporter certains risques pour l'enfant, lorsque l'accompagnement est exclusif à celui-ci (Giangreco, Edelman, Luiselli et MacFarland (1997). Les principaux risques identifiés par ces auteurs comprennent le risque d'interférence de la personne ressource avec le rôle et la responsabilité de l'éducatrice du groupe, l'accompagnement peut créer une distance entre l'enfant et ses pairs, il peut créer une dépendance de l'enfant envers la personne ressource, il peut avoir un impact négatif sur les interactions de l'enfant avec ses pairs, il peut limiter l'intervention de l'éducatrice responsable auprès de l'enfant, il peut limiter l'initiative de l'enfant et l'expression de ses choix et il peut interférer avec l'initiative des pairs vis-à-vis l'enfant.

Ces risques identifiés lors de la réalisation de cette recherche vont au-delà de ceux identifiés dans la recherche de Giangreco et al., (1997), puisqu'ils sont observés lorsque l'enfant est accompagné de façon exclusive, peu importe le temps d'accompagnement. Cette section présente des stratégies d'intervention pour

développer les habiletés sociales identifiées dans un grand nombre de milieux, en lien avec la présence dans la majorité de ces milieux, d'une personne ressource auprès de l'enfant ou de ses pairs.

Pour développer les habiletés sociales, la stratégie identifiée dans la plus grande proportion des milieux de garde (94%), consiste à « Intervenir là où l'enfant porte son attention ». L'éducatrice est attentive et attentionnée, elle intervient auprès de l'enfant en l'aidant dans le jeu ou l'activité à partir de l'intérêt qu'il manifeste ou de l'action dans laquelle il est engagé. Compte tenu des caractéristiques de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement, l'utilisation de cette stratégie facilite entre autres, le développement d'une « compréhension commune », qui sert de base à la construction et à la consolidation des habiletés sociales (voir section 2.4).

Dans les milieux de garde, des stratégies pour susciter la contribution des pairs sont identifiées : les pairs peuvent être invités à apporter une aide occasionnelle à l'enfant (11%), on peut leur enseigner des façons de l'aider à participer (11%) ou leur donner des explications au sujet de la condition de l'enfant (9%) (Julien-Gauthier, 2007). Toutefois, ils sont peu sollicités et ne sont pas sensibilisés ou habilités à aborder l'enfant en étant attentifs à l'action dans laquelle il est engagé : cette stratégie d'intervention est utilisée uniquement par les adultes. Cette connaissance du fonctionnement de l'enfant est de toute première importance, puisque l'enfant risque d'éprouver de la difficulté à rediriger son attention vers une autre activité (Yoder, Kaiser, Alpert et Fisher, 1993). De même, en abordant l'enfant ou en se joignant à son jeu, les pairs peuvent contribuer à faciliter le développement de ses habiletés sociales, si des stratégies d'approche respectueuses des caractéristiques de l'enfant leur sont enseignées. L'utilisation des intérêts spécifiques de l'enfant lors des activités dirigées par l'éducatrice ou la poursuite de l'initiative de l'enfant lors des activités dirigées par l'enfant augmentent sa participation et sa motivation et améliorent l'apprentissage (Roper & Dunst, 2003).



L'apprentissage fortuit des habiletés sociales est identifié dans 83% des milieux de garde qui participent à la recherche. Cette stratégie d'intervention semble avoir une grande validité écologique pour favoriser le développement d'habiletés fonctionnelles dans ces milieux, dont les habiletés sociales (Grubbs & Niemeyer, 1999). Elle se distingue des autres stratégies pour développer les habiletés sociales parce qu'elle est réalisée lors d'activités non structurées, pendant une brève période, lorsque l'enfant manifeste un intérêt ou lorsqu'il utilise du matériel, fait une activité ou porte son attention sur un événement dans l'environnement (Brown & Odom, 1995). La présence d'une personne ressource dans le milieu de garde peut constituer un atout précieux, pour faciliter l'utilisation de cette stratégie d'intervention.

L'apprentissage fortuit des habiletés sociales est initié suite à la manifestation par l'enfant d'un intérêt ou d'une intention et dans ces conditions, l'ajout d'un adulte supplémentaire dans le milieu peut permettre une meilleure observation du comportement de l'enfant et de ses tentatives de s'intéresser ou d'interagir avec son environnement social ou physique. De plus, chez l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement, les difficultés liées au manque d'attention ou de motivation sont souvent présentes et la réalisation de cette stratégie d'intervention pendant de courtes périodes, de même que son amorce lorsque l'enfant est intéressé par un pair, une activité ou du matériel, peut avoir pour conséquence d'atténuer ces difficultés (Brown, McEvoy, & Bishop, 1991).

L'ajout d'une personne ressource dans le milieu, permet d'augmenter les occasions d'utiliser « l'apprentissage fortuit des habiletés sociales », une stratégie d'intervention particulièrement efficace et appropriée à la condition de l'enfant. Il importe cependant que cette stratégie d'intervention, à l'instar des autres stratégies auprès de l'enfant, soit utilisée par l'éducatrice du groupe ou la personne ressource et non réservée uniquement à celle-ci. Cette façon de faire, lorsqu'une ressource est disponible, permet de réduire le risque « d'interférence possible de la personne ressource avec la responsabilité de l'éducatrice ». Bien qu'il s'agisse d'une stratégie d'intervention développée dans les milieux d'éducation spécialisée, elle pourrait et



aurait avantage à être utilisée autant par l'éducatrice responsable du groupe, même lorsque la personne ressource est une éducatrice spécialisée. L'apprentissage fortuit d'habiletés sociales permet à l'enfant d'apprendre, de pratiquer et possiblement de développer les habiletés acquises tout en participant aux activités du milieu (Brown & Conroy, 1997).

Au nombre des stratégies d'intervention pour soutenir le développement et la participation de l'enfant, le jumelage de l'enfant avec un pair est identifié dans 23% des milieux de garde. La proximité de l'enfant avec ses pairs contribue à soutenir sa motivation (Terrisse et Nadeau, 1994) et l'utilisation de cette stratégie peut faciliter sa participation, en l'incitant à modeler son comportement sur celui de l'enfant avec qui il est jumelé. L'identification de cette stratégie dans moins du quart des milieux de garde soulève quelques questionnements. Dans les milieux de garde, le jumelage des enfants entre eux se réalise la plupart du temps de façon spontanée et sans que l'éducatrice n'ait à intervenir auprès d'eux. Est-ce que cette situation peut être à l'origine d'une tendance des éducatrices à ne pas intervenir pour appairer les enfants ou à ne pas utiliser cette stratégie lorsqu'elles sollicitent la collaboration des pairs pour soutenir la participation de l'enfant<sup>76</sup> ? La présence d'une personne ressource dans la majorité des milieux de garde peut-elle avoir pour conséquence de privilégier des stratégies qui font appel à cette ressource plutôt qu'à développer des stratégies qui facilitent et augmentent la contribution des pairs ? La sensibilisation des pairs à la différence est-elle insuffisante ou la perception de la condition de l'enfant génère-t-elle de l'insécurité ou une perception d'incapacité chez ceux-ci ? La structure des activités du milieu et la nature des interventions de l'éducatrice favorisent-elles la participation des pairs ?

Le jumelage de l'enfant avec un pair présente de nombreux avantages, il peut entre autres contribuer au développement de ses habiletés sociales, car la participation

---

<sup>76</sup> Les pairs sont invités à collaborer, mais on ne sollicite pas leur contribution sous forme de jumelage avec l'enfant.

de l'enfant avec ses pairs l'aide à connaître et à comprendre son environnement. La présence d'une personne ressource peut favoriser le jumelage en apprenant aux pairs des façons de soutenir la participation de l'enfant et en encourageant l'entraide. L'éducatrice responsable du groupe doit aussi exercer ce rôle de soutien au jumelage de l'enfant avec un pair, afin d'éviter les risques occasionnés par l'intervention exclusive de la personne ressource auprès de l'enfant. Le rôle de la personne ressource peut consister à identifier des pairs socialement compétents, susceptibles d'avoir un intérêt envers l'enfant et à faciliter l'appariement entre les enfants. L'intervention de la personne ressource peut alors favoriser la participation de l'enfant avec ses pairs et contribuer à réduire le risque que la présence d'un autre adulte puisse « créer une distance entre l'enfant et ses pairs ». Le jumelage de l'enfant avec un pair peut favoriser les interactions de l'enfant avec les enfants de son groupe et constituer une étape significative dans le développement de liens sociaux.

La présence d'une personne ressource peut, selon Tétreault (2005), se transformer en obstacle, en « interdépendance » alors que dans l'intervention, malgré la bonne volonté, on peut avoir tendance à tout faire pour l'enfant. Pour Doucet (2006), c'est plutôt l'aspect de la continuité qui pose problème : l'intervention continue exclusive à l'enfant dans le but de mieux soutenir son développement n'est pas souhaitable. Bien qu'appuyée sur une excellente volonté, ce type d'accompagnement prive l'enfant de l'occasion de cheminer seul à certains moments, de faire ses propres expériences. Il peut également être à l'origine de tensions et avoir pour conséquence d'augmenter le stress vécu par l'enfant ; pour aider l'enfant, Doucet (2006) privilégie l'accompagnement à mi-temps ou quelques heures par jour, selon les besoins de l'enfant et en fonction du développement de ses capacités.

L'étude de Irwin, Lero et Brophy (2004), réalisée dans 32 milieux de garde de quatre provinces canadiennes milite en faveur de la présence, sur une base continue, d'éducatrices ressources maison et d'éducatrices en petite enfance en sus du ratio pour assurer la qualité de l'inclusion

*« les observatrices ont remarqué que la qualité d'intégration était compromise dans les garderies qui embauchaient des éducatrices à temps partiel ou des contractuelles à court terme pour soutenir, sur une base individuelle, l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers. Dans ces cas, on a souvent observé que le personnel avait du mal à coopérer et former une équipe efficace. La situation s'apparentait à une forme « d'intégration ségrégative » en vertu de laquelle ni l'enfant ni son accompagnatrice ne sont bien intégrés ou acceptés dans la garderie. Ces conséquences étaient plus évidentes lorsque les intervenantes en besoins spéciaux avaient moins de formation et d'expériences que le personnel régulier de la garderie » (Irwin, Lero et Brophy, 2004, p. 20).*

Lors de la réalisation de cette étude, les notes de terrain de la chercheure rapportent plusieurs difficultés, éprouvées par le personnel non spécialisé dans l'aide apportée à l'enfant pour développer la communication et les habiletés sociales. Les principales difficultés mentionnées peuvent être liées à une méconnaissance de certaines caractéristiques du retard de développement, à l'orientation du soutien en fonction de quelques aspects du développement au détriment d'autres aspects importants (ex. la communication), au roulement du personnel accompagnateur ou aux difficultés des personnes ressources à composer avec certaines manifestations comportementales chez l'enfant. Dans le même ordre d'idées Harper et McCluskey (2003) mentionnent la nécessité d'être vigilants sur le plan de l'accompagnement, entre autres parce que certaines formes d'échanges de l'éducatrice ou de la personne ressource avec les enfants peuvent interférer avec les interactions de l'enfant avec ses pairs. Ces résultats mettent en lumière la nécessité de développer et de consolider les pratiques inclusives sur le plan du choix, de la formation ou de l'encadrement des ressources d'accompagnement auprès de l'enfant.

## **5.5 Planification de l'intervention éducative dans le milieu**

### **5.5.1 Planification des interventions sur la communication**

La planification des actions éducatives sur la communication s'appuie sur une évaluation des principaux besoins de l'enfant, dans le contexte du milieu de garde. Cette évaluation est réalisée par les intervenants du milieu de garde, en collaboration avec les parents ou des professionnels de la réadaptation (en provenance de centres de réadaptation en déficience physique ou en déficience intellectuelle, de centres locaux de services communautaires ou travaillant en pratique privée). L'identification de besoins en communication chez l'enfant et la planification d'actions ont un impact positif sur le développement de ses habiletés de communication et de langage (Girolametto, 2004).

L'étude des documents de planification de l'intervention fournis par les milieux de garde, auxquels s'ajoutent les actions planifiées après au moins dix mois de fréquentation de l'enfant dans le milieu, montre une diminution des actions planifiées pour développer la communication et une augmentation des actions planifiées pour développer les habiletés sociales (voir Figure 14). Paradoxalement, malgré l'augmentation de la préoccupation sur le plan des habiletés sociales, un des aspects de la communication (l'utilisation du langage), qui apparaissait en tant que principal besoin (ou principale habileté à acquérir) de la majorité des enfants lors de leur arrivée dans le milieu de garde, demeure le besoin prioritaire après plus de dix mois de fréquentation (52,2%).

Au sujet du développement de la communication, Grubbs et Niemeyer (1999) mentionnent que traditionnellement les centres spécialisés offraient aux enfants avec des incapacités des programmes axés sur le développement cognitif et langagier. Les programmes qui leur sont offerts actuellement, suite à leur inclusion dans les milieux préscolaires réguliers, sont davantage axés sur le développement des habiletés sociales. Bien que le développement de la communication soit considéré par de

nombreux auteurs, dont Bowen, Desbiens, Gendron et Bélanger (2006) en tant que première étape du développement des habiletés sociales, la préoccupation du développement de la communication doit être maintenue pour elle-même. À travers l'apprentissage de la vie de groupe et le développement des interactions avec les pairs, l'enfant doit être incité à communiquer et à s'exprimer davantage. Le développement de ses habiletés de communication permet de consolider les bases de futurs apprentissages sociaux et cognitifs et de préparer l'étape suivante : l'école (Goldstein, 2004).

La prépondérance des besoins identifiés sur le plan des habiletés sociales peut être préoccupante. Les résultats d'études récentes montrent que l'utilisation de stratégies éprouvées pour développer la communication, de façon intensive, résulte en des gains sur le plan de la participation et de la communication (Smith et al., 2004). De plus, la nécessité de soutenir l'émergence et la consolidation de la communication chez l'enfant fait consensus et le milieu de garde exerce un rôle essentiel sur ce plan (Goldstein, 2004).

Lorsque l'éducatrice accueille un enfant qui présente un retard global et significatif de développement, l'analyse de la planification de l'intervention montre que ce sont les difficultés sur le plan de la communication qui retiennent davantage l'attention. Après une période d'adaptation, l'éducatrice comprend mieux l'enfant (bien que cette compréhension puisse être assez rudimentaire), l'intervention peut alors rapidement être orientée vers la participation de l'enfant aux activités du milieu et les actions planifiées pour développer la communication risquent d'être reléguées au second plan, tel qu'illustré à la Figure 13.

La formation des éducatrices, leur expérience dans le milieu et les compétences développées sur le plan du soutien au développement des enfants peut faciliter l'établissement d'une forme de communication « fonctionnelle » avec l'enfant. Cette forme de communication peut-elle constituer un obstacle au maintien d'une préoccupation pour le développement des habiletés de communication de l'enfant ? Les résultats de l'analyse des actions planifiées auprès des enfants

l'enfant. Cette forme de communication peut-elle constituer un obstacle au maintien d'une préoccupation pour le développement des habiletés de communication de l'enfant ? Les résultats de l'analyse des actions planifiées auprès des enfants confirment le risque que soient reléguées au second plan les stratégies qui visent à inciter l'enfant à s'exprimer, à lui faire pratiquer ses habiletés de communication ou à aménager l'environnement de façon à susciter la communication. Ils montrent que l'intervention auprès de l'enfant et de ses pairs s'oriente résolument vers des cibles liées à la participation de l'enfant aux routines et activités (54,3%) ou dans une proportion moindre (20%), au développement des interactions de l'enfant avec ses pairs.

### **5.5.2 Planification des interventions sur les habiletés sociales**

L'étude des documents de planification de l'intervention fournis par les milieux de garde montre que des actions sont planifiées pour 31 enfants qui participent à la recherche, soit 89% d'entre eux<sup>77</sup>. Les actions planifiées visent le développement des habiletés sociales pour 17 de ces enfants (54,8%), soit un peu plus de la moitié des enfants pour qui des actions sont planifiées dans le contexte du milieu de garde. L'évaluation des principaux besoins des enfants dans le milieu de garde (ou principales habiletés à acquérir), réalisée après au moins dix mois de fréquentation, montre une préoccupation accrue des éducatrices pour le développement des habiletés sociales et tout particulièrement, pour faciliter la participation de l'enfant aux routines et activités du milieu (voir section 4.1.2). La Figure 13 montre que la moyenne des besoins des enfants sur le plan des habiletés sociales est passée de 1,4 besoin par enfant lors de l'évaluation initiale (réalisée lors de l'accueil de l'enfant dans le milieu), à 1,71 besoin par enfant après au moins dix mois de fréquentation. S'agit-il de l'émergence de difficultés liées à la participation

---

<sup>77</sup> Ces résultats sont présentés de façon plus détaillée à la section 5.1.4

Cette évaluation peut varier considérablement d'un milieu à l'autre et parfois d'un enfant à l'autre dans le même milieu. Elle est réalisée à partir de l'instrument d'évaluation contenu dans le « *Plan d'intégration* » (Ministère de la famille, des aînés et de la condition féminine, 2004), d'une échelle d'évaluation développementale reconnue (ex. Harvey ou Brigance) ou d'une évaluation « maison », construite à partir d'items sélectionnés par une éducatrice spécialisée auprès de l'enfant.

Les instruments utilisés pour évaluer l'enfant, bien qu'ils présentent certaines caractéristiques d'une évaluation développementale, ne permettent pas nécessairement de mesurer les habiletés fonctionnelles de l'enfant et de les situer dans une perspective développementale globale. Dans l'intervention auprès des jeunes enfants, l'utilisation des résultats de l'évaluation des habiletés fonctionnelles pour planifier les actions éducatives permet entre autres, de faciliter le développement des habiletés sociales en ciblant des objectifs développementaux significatifs qui conduisent à l'élaboration de stratégies d'intervention appropriées (Brown & Conroy, 2002).

Les avantages de l'utilisation d'une évaluation développementale sont nombreux : elle permet de situer l'enfant dans son développement global, offre une vision de l'ensemble de ses acquisitions dans une forme hiérarchique et permet à l'éducatrice d'avoir accès à une connaissance plus précise du développement typique des jeunes enfants, dans chacune de ses dimensions. De cette façon, elle peut contribuer à la formation des éducatrices et à l'amélioration des activités éducatives auprès de tous les enfants. Selon Lalonde-Gratton (2003), la mise en application de la connaissance du développement de l'enfant est un élément déterminant de la qualité éducative.

Les résultats des travaux de Japel, Tremblay, & Côté (2005) vont dans le même sens en soulignant la nécessité d'accroître la formation des éducatrices : « Pour que les enfants puissent vivre des expériences qui favorisent le développement de leurs habiletés sociales, les éducatrices doivent être formées et outillées de façon plus approfondie sur les différents aspects du développement des enfants ». Les résultats

de cette étude montrent que 46% des éducatrices auprès de l'enfant possèdent moins de cinq ans d'expérience en milieu de garde. Ces données appuient la pertinence de leur offrir des repères développementaux pour soutenir l'émergence et le développement des habiletés sociales de l'enfant.

Une connaissance générale du développement des jeunes enfants est nécessaire pour préparer l'environnement d'apprentissage et planifier des activités éducatives appropriées (Lalonde-Gratton, 2003). De plus, le matériel et les activités du milieu doivent être adaptés à l'âge et au stade de développement de l'enfant afin que celui-ci puisse y relever des défis à sa mesure, « si le degré de difficulté des défis n'est pas assez élevé, les enfants s'ennuieront; si, au contraire, il est trop élevé, les enfants deviendront frustrés. L'ennui et la frustration peuvent tous deux conduire à des comportements inacceptables » (Essa, 2002, page 18). L'analyse du contenu des actions planifiées dans le milieu de garde, illustré à la Figure 14, montre que la proportion des actions qui visent la réduction des problèmes de comportement comprend plus du quart d'entre elles (26,9%). Ces résultats confirment la préoccupation du personnel des milieux de garde, au sujet de difficultés éprouvées ou que pourraient éprouver les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement sur le plan du comportement.

L'analyse du contenu des documents de planification de l'intervention montre aussi que des actions sont élaborées par des professionnels externes, qui proposent des « Plans d'activités » pour l'enfant dans le milieu de garde ou proposent des objectifs d'intervention ou des plans d'intervention spécifiques. Ces objectifs d'intervention sont parfois rédigés dans un langage éclectique qui peut les rendre difficiles à comprendre par les éducatrices, par exemple « développer la perception proprioceptive » ou « développer la préhension distale ». D'autres objectifs peuvent être inhabituels ou difficiles à réaliser dans le contexte du milieu de garde, par exemple « accroître le sentiment de contrôle pour réduire les comportements hétéro-agressifs, lui donner de faux choix... ». D'autres objectifs peuvent aller à l'encontre des règles ou des façons de faire du milieu, par exemple « faire sauter l'enfant de la



dernière marche de l'escalier ou des deux dernières marches » (les règles de sécurité du milieu interdisent de sauter des marches), « marcher sur une poutre pour une distance de deux mètres ou marcher entre deux lignes rapprochées » (nécessite du matériel pour sa réalisation ou la planification d'une activité singulière). Ces quelques exemples mettent en lumière la nécessité d'arrimer les pratiques professionnelles avec les conditions environnementales qui prévalent dans le milieu, ils confirment les résultats de l'étude de Wolery et al., (2002), qui suggèrent que l'intervention des professionnels doit viser des habiletés fonctionnelles et applicables dans le contexte du milieu de garde.

## CONCLUSION

### 6.1 Apport à l'avancement des connaissances en éducation

L'inclusion de l'enfant dans le milieu de garde « *est un important contexte dans lequel l'enfant se prépare à devenir un membre de sa communauté* » (Odom, 2002, p. 5, traduction libre). Dans cette perspective, l'inclusion peut représenter un premier jalon de sa participation communautaire mais malheureusement, les portes du service de garde de son quartier ou de celui choisi par ses parents ne sont pas toujours ouvertes... En l'absence d'obligation légale, en ce qui a trait à la décision d'accueillir ou non un enfant qui a des besoins particuliers, comme c'est le cas dans d'autres pays (Irwin et al., 2002)<sup>78</sup>, cette décision appartient à la direction de chacun des milieux de garde. L'étude de Terrisse et Nadeau (1994), réalisée dans les milieux de garde Montréalais faisait état de grandes difficultés vécues par les parents qui avaient besoin d'un service de garde pour leur enfant handicapé. Les notes de terrain de la chercheuse rapportent plusieurs difficultés exprimées par les parents ou par les éducatrices au sujet de problèmes liés à l'accessibilité des milieux de garde et à leur capacité d'inclure un enfant qui présente un retard global et significatif de développement. L'étude des pratiques éducatives pour développer la communication et les habiletés sociales confirme que, malgré une certaine évolution de la situation, de multiples obstacles persistent en ce qui a trait à l'inclusion de ces enfants dans les milieux de garde.

Les résultats de cette étude montrent la richesse de l'environnement éducatif en milieu de garde, pour développer la communication et les habiletés sociales des enfants. Six stratégies d'intervention sur l'environnement social et physique sont

---

<sup>78</sup> Aux États-Unis il est interdit, dans le cadre du *American with Disabilities Act* (ADA), d'exclure un enfant qui a des besoins spéciaux des services de garde offerts en garderie ou en milieu familial (Irwin et al., 2002, p. 20).

identifiées dans tous les milieux de garde (ex. des informations au sujet de l'enfant, du matériel pour susciter la communication et l'interaction entre les enfants) et d'autres dans la majorité de ces milieux (ex. une variété d'aménagements de l'espace et la planification d'activités en petits groupes). Ces pratiques témoignent d'un environnement éducatif favorable, ou de nombreuses occasions de développement et de participation sont offertes à l'enfant et à ses pairs. En raison de l'importance de la communication et des habiletés sociales dans le développement des enfants d'âge préscolaire, ces résultats permettent d'affirmer que l'organisation<sup>79</sup> des milieux de garde québécois, facilite le développement des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement.

L'étude des pratiques éducatives pour développer les premières habiletés de communication, montre que les éducatrices utilisent des stratégies d'interventions pré-linguistiques dans une plus grande proportion, auprès des enfants qui sont à ce stade de développement de la communication. Chez ces enfants, le développement des premières habiletés de communication semble passer par les mêmes étapes que leurs pairs (Nader-Grosbois, 2006). S'appuyant sur cette hypothèse, ces résultats suggèrent que les éducatrices ont acquis, par leur formation, leur expérience ou intuitivement, des compétences qu'elles appliquent auprès des enfants au stade de l'émergence de la communication

De plus, l'efficacité des stratégies d'intervention pré-linguistiques utilisées dans la plus grande proportion des milieux de garde (91-97%) est démontrée auprès des enfants qui sont à ce stade de développement et au stade de la communication symbolique. Ces stratégies peuvent favoriser le développement de la communication de l'ensemble des enfants. Toutefois la présence de croyances limitatives chez les éducatrices, au sujet de leur rôle dans le développement de la communication, risque

---

<sup>79</sup> Par « organisation », on entend la structure administrative et le fonctionnement d'un service (Office québécois de la langue française, 2007). L'appellation est utilisée ici pour désigner l'organisation des services de garde éducatifs (CPE de type « installation », CPE de type « milieu familial » et garderie).

de compromettre leur engagement dans le soutien au développement des premières habiletés de communication.

Dans la majorité des milieux de garde (80%), la nécessité d'intervenir sur la communication est soulignée lors de l'accueil de l'enfant et des actions sont planifiées pour développer les habiletés de communication. L'étude des pratiques éducatives montre que des stratégies d'intervention dont l'efficacité est démontrée, sont utilisées dans une grande proportion des milieux. Toutefois, le développement des habiletés de communication de l'enfant, après environ un an de fréquentation dans le milieu, soulève des questionnements. Plusieurs hypothèses sont émises pour expliquer les difficultés qu'il éprouve à « s'exprimer davantage, en utilisant des mots d'objets ou d'événements ». Elles suggèrent le peu d'importance accordé au développement des habiletés de base de la communication, la sous-exploitation de certains contextes, l'écart entre les habiletés de l'enfant et celles de ses pairs sur le plan de la communication ainsi que l'utilisation restreinte de gestes significatif (23% des milieux) et d'images ou de symboles (20% des milieux) pour développer les habiletés de communication.

Il faut souligner ici que la préoccupation des éducatrices pour stimuler le développement de la communication chez l'enfant, semble s'atténuer après quelques mois de participation de l'enfant dans le milieu. L'identification des principales habiletés à acquérir vise alors davantage le développement des habiletés sociales de l'enfant, pour faciliter sa participation aux routines et activités. La Figure 13 illustre cette tendance pour le moins « inquiétante », compte tenu de l'importance cruciale de la communication dans le développement cognitif de l'enfant et dans le développement de ses interactions avec l'environnement.

Sur le plan des habiletés sociales, l'étude des pratiques éducatives montre que les stratégies d'intervention pour développer les habiletés sociales, sont utilisées auprès de l'enfant et de ses pairs. Toutefois, elles ne sont pas toujours utilisées auprès de l'enfant en tenant compte des caractéristiques du retard du développement intellectuel. D'où les difficultés éprouvées par les enfants, à développer leurs

habiletés sociales en participant aux routines et activités avec leurs pairs. Ces résultats mettent en lumière la nécessité d'intervenir dans le respect des caractéristiques de l'enfant ainsi que la pertinence du développement d'habiletés alternatives qui lui permettent de participer à sa façon.

L'étude des pratiques éducatives pour développer les habiletés sociales aborde également le rôle de premier plan des pairs, dans le développement des habiletés sociales de l'enfant. Les pairs peuvent apprendre à aider l'enfant et à faciliter sa participation aux jeux et activités. Les résultats de cette étude suggèrent que les stratégies d'intervention qui sollicitent la contribution des pairs sont identifiées dans moins du quart des milieux de garde, qu'il s'agisse de jumelage (23%), de susciter les interactions entre les enfants (20%) ou d'initier l'enfant à des jeux sociaux avec ses pairs (17%).

Pour développer la communication et les habiletés sociales, l'utilisation d'une évaluation développementale des habiletés fonctionnelles de l'enfant pourrait offrir de nombreux avantages (ex. sensibilisation à l'importance de stimuler la communication, évaluation centrée sur les capacités de l'enfant, qui permet de planifier des actions qui facilitent l'inclusion de l'enfant, actions qui sont facilement applicables en contexte). Certaines évaluations, par exemple l'Évaluation, Intervention et Suivi (EIS) (Bricker, 2006), dont une version préliminaire a été utilisée lors de la collecte de données dans les milieux de garde, comprennent aussi des suggestions d'activités pour faciliter l'apprentissage d'habiletés fonctionnelles dans les milieux familial, préscolaires ou communautaires. Ces suggestions d'activités peuvent servir de base à la planification d'actions pour développer la communication et les habiletés sociales de l'enfant (Brown et al., 2005).

De façon générale l'étude des actions planifiées pour développer la communication et les habiletés sociales de l'enfant dans le milieu de garde confirme que celles-ci sont très ancrées dans le quotidien, les moyens élaborés comprennent des actions qui visent à soutenir sa participation ou à faciliter l'acquisition d'habiletés qui favorisent cette participation. La planification d'actions qui visent la participation

de l'enfant à des activités valorisantes et significatives avec ses pairs, est une stratégie efficace pour soutenir sa motivation lors des apprentissages. Soulignons à ce sujet l'importance accordée à une inclusion harmonieuse de l'enfant, confirmée par l'identification majoritaire par les éducatrices, de la « participation de l'enfant aux activités » et du « développement de ses interactions avec les pairs » en tant que principaux besoins des enfants sur le plan social.

L'étude des pratiques éducatives fait état de la diversité des ressources et de différences importantes dans l'aide disponible dans les milieux de garde. Cette diversité semble nécessaire et souhaitable, pour permettre de répondre aux besoins spécifiques de chacun des enfants et à ceux des différents milieux de garde qui les accueillent. Pour créer un environnement éducatif qui puisse répondre de façon optimale aux besoins de l'enfant et assurer la réussite de l'inclusion, le développement d'un modèle s'impose.

À partir de résultats de recherches récentes sur l'inclusion, le développement d'un modèle de pratiques inclusives peut contribuer à l'amélioration de l'accueil et de l'éducation des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement dans les milieux de garde (Dionne et al., 2006). Les résultats de l'étude des pratiques éducatives dans ces milieux soulignent l'apport et l'utilité d'un modèle, ils montrent que l'inclusion s'appuie sur des fondements similaires dans les milieux de garde québécois, ce qui favorise le développement et l'amélioration des pratiques actuelles : l'inclusion réelle est privilégiée (97%), le Programme éducatif des centres de la petite enfance est appliqué (100%), l'enfant est évalué et des actions sont planifiées (94%) et des ressources sont ajoutées pour soutenir le développement et la participation de l'enfant (94%).

Les résultats de cette recherche confirment ceux de recherches québécoises et canadiennes (Deret, 2003; Irwin et al, 2001, 2004; Moreau et Boudreault, 2002; Moreau et al., 2005; Palacio-Quintin & Coderre, 1999; Tétreault et Beaupré, 2001; Tétreault et al., 2004), qui montrent que les milieux de garde sont un endroit

privilegié de développement et d'éducation des enfants qui présentent des incapacités, dont les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement.

## **6.2 Implications pour la pratique**

Les résultats de cette recherche vont dans le même sens que ceux d'Odom (2000), en confirmant que l'accueil d'un enfant qui présente un retard global et significatif de développement dans un milieu de garde, est l'élément-clé du développement de pratiques éducatives inclusives. Les milieux de garde ont mis sur pied, au fil des années, des pratiques qui facilitent le développement de la communication et des habiletés sociales de ces enfants. Ces pratiques peuvent témoigner d'une volonté et d'un engagement du personnel de ces milieux pour faciliter l'accueil et l'éducation des jeunes enfants, quelle que soit leur condition.

Des progrès notables sont constatés, notamment sur le plan du nombre d'enfants accueillis (voir Tableau 1) et des stratégies d'intervention mises en place pour soutenir leur développement et leur participation aux routines et activités (voir Tableau 10). Toutefois, malgré les efforts consentis dans l'éducation offerte à tous les enfants, de nombreuses difficultés persistent. L'étude des pratiques éducatives révèle certaines pistes d'amélioration ou d'enrichissement des pratiques auprès de l'enfant ou de ses pairs, afin de faciliter le développement de la communication et des habiletés sociales.

Les résultats de cette recherche montrent que pour faciliter l'inclusion de l'enfant et tout particulièrement, soutenir sa participation aux routines et activités du milieu, des ressources sont ajoutées dans 33 milieux de garde (94%). L'utilisation de ressources dans le milieu est cependant très variée en termes de type d'aide apportée par la personne ressource, de formation de cette personne et de temps d'accompagnement (voir Tableau 16). Cette diversité peut s'appuyer sur l'expérience des milieux de garde qui accueillent les enfants, leurs connaissances, leur culture ou

les valeurs privilégiées dans ces milieux, le soutien financier disponible ou d'autres préoccupations relatives à l'application d'une politique d'inclusion dans le milieu.

Le soutien offert au milieu de garde joue un rôle primordial dans la réussite de l'inclusion (Dionne et al., 2006). La recherche pancanadienne de Irwin et al., (2004) montre que les garderies où la qualité de l'inclusion est la meilleure, ont accès à du financement supplémentaire pour soutenir l'inclusion (souvent pour embaucher sur une base régulière une éducatrice ressource du milieu ou une intervenante en besoins spéciaux). L'étude des pratiques éducatives confirme les résultats de recherches québécoises récentes au sujet de la nécessité de repenser l'aide disponible dans le milieu : la formation et l'encadrement des personnes ressources, la collaboration avec les intervenants spécialisés, la consultation avec des professionnels externes de différentes disciplines, la redéfinition des rôles de l'éducatrice et de la personne ressource dans le milieu, la répartition du temps d'accompagnement, etc. (Deret, 2003; Dionne et al., 2006; Gagnon, 2001; Irwin et al., 2002; 2004; Panitch, 1992; 1994; Tétreault et Beaupré, 2001, 2004).

L'étude des pratiques éducatives révèle certaines pistes d'amélioration des pratiques pour développer la communication et les habiletés sociales de l'enfant. La première piste concerne la nécessité d'accroître et de consolider la formation des éducatrices en milieu de garde, sur le plan du développement des jeunes enfants (soulignée dans les travaux de Japel et al., 2005). La connaissance par les éducatrices du développement typique des jeunes enfants fait référence à l'existence de séquences de croissance universelles et prévisibles ainsi que des changements communs dans les premières années de la vie (Lalonde-Gratton, 2003).

La connaissance des séquences qui surviennent dans chacune des dimensions du développement permet à l'éducatrice d'offrir des activités appropriées à l'âge chronologique des enfants du groupe et ces activités peuvent être adaptées à l'âge de développement de l'enfant. Cette connaissance peut être renforcée par l'utilisation d'une évaluation développementale, qui permet à l'éducatrice de situer les habiletés fonctionnelles de l'enfant dans une séquence de développement et d'adapter les



activités de façon à soutenir l'apprentissage d'habiletés nouvelles ou la consolidation des habiletés émergentes.

L'étude des pratiques éducatives auprès de l'enfant et de ses pairs souligne la nécessité de former les éducatrices au sujet des caractéristiques des enfants qui ont un retard du développement intellectuel. La nécessité d'accroître et de consolider la formation des éducatrices sur le plan de la connaissance des caractéristiques de ces enfants provient de deux sources. Il s'agit d'abord de besoins exprimés par les éducatrices qui déplorent le manque d'informations pertinentes au sujet de caractéristiques positives de l'enfant, d'habiletés sur lesquelles l'éducatrice peut s'appuyer pour soutenir son développement. Elles souhaitent davantage d'informations, au sujet de stratégies d'intervention et de conditions qui facilitent l'apprentissage, pour favoriser le développement des habiletés de l'enfant et sa participation avec ses pairs.

Les partenaires de l'inclusion, intervenants directs ou professionnels qui travaillent en collaboration avec les milieux de garde, confirment la nécessité de la formation des éducatrices et identifient la compétence des éducatrices, en tant que principal facteur de réussite de l'inclusion (Boudreault, Moreau, & Kalubi, 2001; Hestenes & Carroll, 2000). Les notes de terrain consignées par la chercheuse lors de la collecte de données dans le milieu, rapportent plusieurs difficultés manifestées par les éducatrices ou par les personnes ressources, difficultés qui peuvent être occasionnées par une méconnaissance du phénomène du retard du développement intellectuel ou de façons d'intervenir dans le respect des caractéristiques de l'enfant.

Les actions de l'éducatrice peuvent aussi viser l'environnement, puisque des aménagements apportés aux situations d'apprentissage facilitent l'acquisition d'habiletés fonctionnelles par l'enfant et peuvent améliorer sa performance (Ionescu, Jourdan-Ionescu et Fortin, 1990). La formation spécifique de l'éducatrice au sujet du phénomène du retard du développement intellectuel et des façons d'intervenir auprès de l'enfant lui permet d'adapter ses pratiques afin de stimuler le développement des habiletés de l'enfant et de faciliter sa participation avec ses pairs. De façon réciproque,

la participation de l'enfant avec ses pairs contribue à soutenir sa motivation lors des apprentissages et à favoriser la réussite de l'inclusion.

L'influence bénéfique du soutien social sur la capacité de l'enfant de surmonter les difficultés ou les événements stressants est reconnue (Cantin & Boivin, 2005). Les résultats de cette étude suggèrent d'accroître le développement de stratégies pour faciliter les interactions entre l'enfant et ses pairs et l'établissement de liens d'amitié. L'utilisation de stratégies d'intervention qui visent l'habilitation des pairs pour soutenir le développement de l'enfant et sa participation aux jeux et routines doit être encouragée. L'augmentation de l'écart entre les habiletés de l'enfant et celles de ses pairs ne doit plus être perçue en tant qu'obstacle potentiel au développement de la communication ou des habiletés sociales de l'enfant. L'écart qui s'agrandit doit plutôt être perçu comme un potentiel développé par les pairs sans incapacités, qui peut être mis à profit pour aider l'enfant à mieux s'adapter à son environnement ou à participer plus activement.

En terminant, les résultats de cette recherche montrent que les pratiques éducatives pour développer la communication et les habiletés sociales de l'enfant sont indissociables des pratiques éducatives privilégiées dans le milieu de garde. Ils confirment la nécessité d'enrichir le programme éducatif pour développer les habiletés de l'enfant, dans le respect des valeurs, de la culture, des priorités et des façons de faire du milieu. Pour les professionnels, il importe de développer avec le personnel du milieu de garde, des modalités d'intervention s'appuient sur l'utilisation de stratégies réalisées « en contexte », auprès de l'enfant ou de ses pairs, c'est-à-dire l'utilisation optimale des routines et activités privilégiées dans le milieu pour soutenir le développement des habiletés de l'enfant (Dunst, Bruder, Trivette, & Hamby, 2006).

### **6.3 Limites de la recherche**

Une première limite à l'étude des pratiques éducatives réside dans la méthodologie utilisée, qui s'appuie entre autres sur la réalisation d'une période

d'observation interactive dans le milieu; celle-ci nécessite la présence de la chercheuse et fait appel à un enregistrement sur bande vidéo. Cette façon de faire peut occasionner un stress chez les éducatrices et les enfants. Des éducatrices ont fait part de leur inquiétude et de leur nervosité, certaines ont ajouté que les enfants du groupe avaient des comportements d'excitation ou d'agitation inhabituels. Cette situation a pu avoir un impact sur les données recueillies, les éducatrices ont pu avoir à intervenir plus souvent auprès des enfants et les enfants ont pu être plus indisciplinés ou perturbés. Lors du contact préalable et à son arrivée dans le milieu, la chercheuse leur a précisé la consigne : « Vous faites comme d'habitude », ...mais d'habitude ils n'ont pas à composer avec la présence d'une personne inconnue et ils ne sont pas filmés.... Lors de l'enregistrement, l'éducatrice peut aussi avoir à cœur de montrer son savoir-faire, ce qui peut occasionner un biais dans les résultats : des pratiques identifiées qui ne correspondent pas tout à fait à celles utilisées au quotidien.

Une autre limite peut résider dans la nature du matériel d'analyse utilisé. L'enregistrement d'un épisode de 60 minutes sur bande vidéo produit un grand nombre d'informations, parmi lesquelles la chercheuse doit faire des choix. Ces choix sont influencés par les « à priori » et les croyances de la chercheuse et ont un effet réducteur sur la collecte de données. Les résultats ne présentent ainsi qu'une partie de l'information disponible sur la bande vidéo et peuvent sabrer dans la richesse des données recueillies : les stratégies utilisées par les éducatrices, dans le contexte des milieux de garde. Dans cette perspective, les choix de la chercheuse peuvent ne pas rendre compte de toute la richesse de l'information recueillie.

Lors de cette recherche, l'analyse du contenu des documents fournis par les milieux de garde permet d'identifier la consignation des intérêts, goûts et préférences des enfants dans deux milieux de garde (6%). La méthodologie utilisée ne permet cependant pas d'identifier l'utilisation de ces goûts, intérêts et préférences, dans les pratiques éducatives pour développer la communication et les habiletés sociales. L'utilisation des intérêts spécifiques de l'enfant pour l'amener à choisir dans un éventail d'activités permet de s'assurer d'une éducation qui soit vraiment centrée sur

son développement et son inclusion dans le milieu (Roper & Dunst, 2003). L'utilisation d'une méthodologie de type qualitatif, qui fait appel à la réalisation d'entrevues avec les éducatrices, le personnel du milieu de garde ou les parents aurait permis de recueillir des données supplémentaires sur cet aspect des pratiques éducatrices auprès des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement.

Dans la réalisation de cette recherche, l'accent porté sur la communication et les habiletés sociales peut limiter la portée des résultats sur le plan de l'inclusion, bien que les stratégies d'intervention qui visent ces deux aspects de l'éducation constituent les bases de l'intervention auprès des jeunes enfants et de leur famille (Brown et Conroy, 2002). L'inclusion de l'enfant fait aussi appel à d'autres domaines de développement : habiletés cognitives, adaptatives et motrices (ex. apprentissage de la propreté, motricité nécessaire à l'alimentation autonome, compréhension de concepts de base dans son environnement). D'autres études au sujet des domaines de développement qui ne sont pas mesurés dans la réalisation de cette recherche pourraient compléter notre connaissance des pratiques éducatives en milieu de garde.

L'instrument utilisé pour identifier l'utilisation de stratégies d'intervention éprouvées par les éducatrices, la « *Grille d'identification de stratégies d'intervention naturalistes pour développer la communication et les habiletés sociales des jeunes enfants* » (Julien-Gauthier, 2005a) possède certaines limites. La recension des écrits qui a conduit à son élaboration a permis l'identification d'un grand nombre de stratégies pour développer la communication et d'un nombre plus restreint de stratégies pour développer les habiletés sociales, en accord avec le développement de cette préoccupation dans le domaine de l'éducation préscolaire (voir section 5.1.4). L'instrument pourrait être enrichi à partir de résultats de recherches récentes sur le développement de la communication et des habiletés sociales dans les milieux préscolaires inclusifs, qui proposent l'utilisation d'autres stratégies, par exemple l'utilisation de scénarios sociaux, proposée par Choi & Kim (2003) pour faciliter l'apprentissage des interactions sociales.

Lors de la collecte de données, les pratiques éducatives sont identifiées à partir de stratégies d'intervention éprouvées auprès de jeunes enfants, dans des milieux préscolaires inclusifs. Pour bon nombre d'entre elles, il s'agit de stratégies expérimentées dans des recherches réalisées dans des centres universitaires américains, qui ne sont pas nécessairement représentatives des actions élaborées dans la majorité des milieux de garde québécois. L'étude des pratiques éducatives dans ces milieux permet d'identifier plusieurs variantes ou des adaptations de stratégies d'intervention éprouvées. D'autres stratégies, qui n'apparaissent pas dans la littérature sont aussi observées. Dans un milieu par exemple, l'éducatrice place l'enfant en tête du « train » pour adapter le rythme des pairs qui se rendent à la salle à manger à celui de l'enfant. Dans un autre milieu, du matériel visuel est élaboré pour aider les enfants à résoudre les difficultés qui peuvent se présenter dans leurs interactions, le « *Tableau de résolution de conflits* ». Cet instrument interactif propose des modèles comportementaux, qui peuvent aider l'enfant à mieux comprendre une situation conflictuelle et à développer sa capacité à résoudre les difficultés qu'il peut éprouver dans ses interactions avec ses pairs. Cet instrument apparaît à l'Appendice F.

En terminant, la construction de l'instrument d'observation et les choix de la chercheuse (identifier l'utilisation par les éducatrices de stratégies d'intervention éprouvées) font en sorte que les stratégies développées dans les milieux de garde ne sont pas consignées. Ainsi cette étude des pratiques éducatives ne permet pas de connaître les stratégies élaborées dans les milieux pour développer la communication et les habiletés sociales des enfants, lorsqu'elles diffèrent de celles qui apparaissent dans l'instrument.

#### **6.4 Futures recherches**

Il existe toute une gamme de « pratiques exemplaires », de pratiques développées dans les milieux (Deret, 2005). Les résultats de l'étude de Irwin et al.,

(2004), montrent que cette « sagesse pratique » aurait avantage à être partagée et utilisée pour consolider le développement de pratiques inclusives dans les milieux de garde. Les pratiques éducatives élaborées dans ces milieux pour favoriser le développement et l'éducation de l'enfant pourraient être répertoriées et leur impact sur l'inclusion de l'enfant être mesuré. Ces recherches pourraient contribuer au développement et à la validation de stratégies d'intervention qui reflètent les enjeux actuels de l'éducation préscolaire québécoise.

Depuis juin 2006, la nouvelle configuration des services de garde québécois (avec l'implantation de bureaux coordonnateurs pour gérer les services de garde de type « milieu familial ») propose de nouveaux défis à l'inclusion des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement. Le développement de pratiques inclusives dans ces milieux et notamment de stratégies d'intervention pour développer la communication et les habiletés sociales des enfants, pourrait être l'objet de recherches futures. La réalisation d'activités de recherche de type « recherche-action », est un exemple de recherches susceptibles de produire des résultats qui aient à la fois une validité écologique pour ces milieux et qui leur proposent des activités de formation inhérentes à la réalisation de l'étude. L'implantation de ce nouveau type de gestion pourrait aussi bénéficier du développement d'un modèle de pratiques inclusives dans les services de garde.

L'étude des pratiques éducatives en milieu de garde pourrait être enrichie par l'étude des pratiques éducatives parentales. Il est important de connaître le point de vue des familles, de connaître leur propre expérience et de mieux comprendre leurs besoins (Pépin et al., 2006). Comment les pratiques éducatives dans le milieu de garde s'harmonisent à celles privilégiées dans la famille et contribuent à l'atteinte des objectifs de développement de l'enfant ? Est-ce que les pratiques éducatives en milieu de garde favorisent le développement et la participation de l'enfant dans les différents milieux qu'il fréquente ?

Dans cette étude, les stratégies d'intervention sont identifiées et comptabilisées en fonction de leur présence dans le milieu (nombre de milieux où une

stratégie d'intervention est observée). L'ajout de mesures de fréquence (combien de fois une stratégie est observée) peut nous informer sur sa valeur culturelle dans le milieu, la pertinence ou la facilité de son application pour soutenir le développement ou la participation de l'enfant. L'ajout de mesures d'intensité (combien de stratégies d'intervention sont utilisées dans une période pré-déterminée) peut fournir des informations supplémentaires sur l'implantation de ces stratégies, sur l'intensité de l'intervention ou sur les exigences de l'intervention pour développer la communication et les habiletés sociales de l'enfant.

Les résultats de cette étude mettent en lumière l'importance de la collaboration-concertation entre l'éducatrice et les intervenants spécialisés ou professionnels de différentes disciplines. L'étude de Irwin et al., (2004) mentionne que les milieux de garde qui offrent un programme de qualité, profitent de collaborations efficaces et de relations positives avec des professionnels et spécialistes dans leur collectivité. D'autres études pourraient mesurer l'arrimage entre les pratiques éducatives dans le milieu de garde et l'aide d'intervenants spécialisés ou de professionnels. Cet arrimage peut être étudié dans une perspective de transdisciplinarité, qui vise à offrir à l'enfant des services aussi efficaces que possible pour promouvoir son bien-être et son développement global, tout en limitant le nombre d'intervenants directs (Pelletier, Tétreault et Vincent, 2005).

D'autres études au sujet des pratiques éducatives pourraient mesurer l'intégration de stratégies d'intervention spécifiques, pour développer la communication et les habiletés sociales de l'enfant, dans les activités et routines du milieu. Comment le programme éducatif privilégié dans le milieu de garde peut-il être adapté ou enrichi afin d'en accroître l'efficacité auprès de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement ?

L'étude des pratiques éducatives en milieu de garde pourrait être complétée par la mesure des résultats de l'implantation de ces pratiques pour les enfants, leurs pairs ou les familles qui en bénéficient. La mesure des résultats est un élément



incontournable de l'inclusion et un repère pour évaluer la qualité générale des pratiques éducatives dans le milieu. L'étude des actions planifiées, dans le contexte du milieu de garde, pour soutenir le développement et participation de l'enfant pourrait comprendre l'analyse de la qualité des objectifs visés par l'intervention éducative (Julien-Gauthier, Dionne, & Péloquin, 2004). Au-delà de la pertinence d'un objectif pour un enfant en particulier à une étape de son développement, est-ce que les objectifs d'intervention privilégiés s'appuient sur des informations valides au sujet du développement, de l'éducation et de l'inclusion des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement dans les milieux préscolaires et communautaires ?

L'étude de la répartition de l'utilisation par les éducatrices, de stratégies d'intervention éprouvées montre que certains moments ou certaines activités (ex. la collation) comprennent un grand nombre de stratégies alors que d'autres moments (ex. les activités libres) comprennent peu de stratégies. Il y aurait lieu d'étudier l'utilisation optimale des différents moments de la journée pour répartir les stratégies d'intervention auprès de l'enfant ou de ses pairs. Ainsi des activités telles l'habillage, pourraient constituer des moments privilégiés d'apprentissage d'habiletés sociales ou de communication. D'autres moments (ex. les périodes de transition ou les activités structurées) pourraient être particulièrement favorables à l'utilisation de stratégies qui suscitent la communication (ex. le délai de réponse).

Il apparaît essentiel de redéfinir les rôles de l'éducatrice et de la ressource ajoutée auprès de l'enfant et de ses pairs. Les résultats plaident en faveur du développement d'un modèle de pratiques inclusives, où les rôles de l'éducatrice et de la personne ressource ajoutée peuvent être précisés, les approches de collaboration entre les différents intervenants peuvent être détaillées et l'arrimage entre les responsabilités des différents acteurs de l'inclusion, établi clairement. Les recherches afin d'élaborer des modèles d'inclusion qui reconnaissent le leadership de l'éducatrice et ancrent les stratégies d'intervention dans la concertation et la



collaboration avec les parents, intervenants spécialisés ou professionnels auprès de l'enfant doivent être poursuivies.

Dans les milieux de garde, plusieurs objectifs de l'intervention auprès de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement et de ses pairs sont similaires. Il s'agit notamment de développer leur estime d'eux-mêmes et leur sentiment de confiance en leurs capacités, d'apprendre à interagir positivement avec leurs pairs, d'apprendre à respecter les autres, d'apprendre à communiquer efficacement et d'acquérir des habiletés de résolution de problèmes (Lieber et al., 1999). Plusieurs milieux de garde accueillent les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement depuis de nombreuses années (parfois plus de 20 ans). Les connaissances pratiques développées dans ces milieux par les éducatrices pourraient être étudiées, afin d'en mesurer la contribution possible au développement de pratiques inclusives dans l'ensemble des milieux de garde québécois.

Les partenaires de l'inclusion reconnaissent la compétence du personnel comme principal facteur de réussite de l'inclusion (Boudreault et al., 2001) et du développement des interactions entre l'enfant et ses pairs (Hestenes & Carroll, 2000). Le rôle de l'éducatrice prend toute son importance, notamment dans l'ajustement de l'aide apportée à l'enfant pour qu'il participe avec ses pairs : plus d'aide lorsque l'enfant a peu d'habiletés sociales, moins d'aide lorsqu'il devient plus compétent socialement (Buysse, Goldman, & Skinner, 2003). D'où l'importance de reconnaître les besoins des éducatrices sur le plan de la formation et de l'instrumentation, de s'appuyer sur les compétences acquises en éducation à l'enfance et les habiletés acquises dans le soutien offert à l'enfant pour développer sa communication et ses habiletés sociales. Le développement d'un modèle de pratiques inclusives est un apport indéniable à l'expérimentation sur le terrain, avec le personnel éducateur, d'une révision des pratiques actuelles et du développement de pratiques inclusives novatrices.

## RÉFÉRENCES

- Allen, E. K., & Schwartz, I. S. (2001). *The exceptional child : Inclusion in early childhood education*. New-York: Delmar.
- Allen, K. E. (1992). *The exceptional child : mainstreaming in early childhood education* (2nd ed.). Albany, N.Y.: Delmar.
- Almqvist, L. (2006). Patterns of Engagement in Young Children with and without Developmental Delay. *Journal of Policy and Practices in Intellectual Disabilities*, 3(1), 63-73.
- American Association on Mental Retardation. (2003). *Le retard mental : définition, classification et systèmes de soutien* (D. Morin, Trans. 10 ed.). Eastman: Éditions Behaviora.
- Anadon, M. (2004). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (3 ed., pp. 20-36). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Atwater, J. B., Carta, J. J., Schwartz, I. S., & McConnell, S. R. (1994). Blending Developmentally Appropriate Practice and Early Childhood Special Education. In B. Mallory & R. New (Eds.), *Diversity & Developmentally Appropriate Practices: Challenges for Childhood Education*. New-York: Teachers College Press.
- Audet, C. (2001). *Les habiletés préalables à la communication*. Montréal: Hôpital Sainte-Justine.
- Bagnato, S. J., Neisworth, J. T., & Munson, S. M. (1997). *Linking assessment and early intervention : an authentic curriculum-based approach*. Baltimore: Paul H Brooks Publishing Co.
- Baillargeon, M. (1986). Les services préscolaires québécois ordinaires et les enfants ayant une déficience. In Groupe de recherche en intervention précoce (Ed.), *L'intervention précoce auprès de l'enfant ayant une déficience et de la famille* (pp. 29-37). Sherbrooke: Université de Sherbrooke.

- Baillargeon, M., & Office des services de garde à l'enfance. (1986). *Entrez dans la ronde: l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde*. Québec: Office des services de garde à l'enfance.
- Bégin, D. (1992). *Pour commencer... l'intervention précoce auprès de l'enfant ayant une déficience et de sa famille*. Drummondville: Office des personnes handicapées du Québec.
- Berger, P. (2003). *La transition de l'école à la vie active. Rapport du comité de travail sur l'implantation d'une pratique de la planification et de la transition au Québec*. Drummondville : Office des personnes handicapées du Québec.
- Bierman, K. L., & Erath, S. A. (2004). Programmes de prévention et d'intervention favorisant les relations positives entre pairs chez les jeunes enfants. *Encyclopédie sur le développement de jeunes enfants* Retrieved 1-6, 2004, from <http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/Bierman-ErathFRxp.pdf>
- Bigras, N., & Japel, C. (2007). Vers un modèle écosystémique de la qualité des services éducatifs à la petite enfance. In N. Bigras & C. Japel (Eds.), *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance. La définir. La comprendre. La soutenir* (pp. 3-20). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bolognini, M., Guidollet, B., Plancherel, B., & Bettschart, W. (1988). Mentally retarded adolescents: evaluation and communication strategies in different settings. *International Journal of Rehabilitation Research*, 11, 369-378.
- Bouchard, C. (1981). Intervenir à partir de l'approche écologique: au centre, l'intervenante. *Service Social*, 36(2 & 3), 454-477.
- Bouchard, C., & Dumont, M. (1996). *Où est Phil, comment se porte-t-il et pourquoi ? Une étude sur l'intégration sociale et sur le bien-être des personnes présentant une déficience intellectuelle*. Québec: Gouvernement du Québec, MSSS.
- Bouchard, J.-M. (1994). Formation et recherche en intervention précoce auprès de l'enfant handicapé et de sa famille. In B. Terrisse & G. Boutin (Eds.), *La famille et l'éducation de l'enfant* (pp. 43-60). Montréal: Éditions Logiques.
- Bouchard, J. M., Pelchat, D., Boudreault, P., & Lalonde-Gratton, M. (1994). *Déficiences, incapacités et handicaps : processus d'adaptation et qualité de vie de la famille*. Montréal: Guérin.

- Boudreault, P., Moreau, A. C., & Kalubi, J.-C. (2001). L'inclusion des enfants qui ont un retard de développement au préscolaire: une préoccupation pancanadienne. In J.-C. Kalubi, J.-M. Bouchard, J.-P. Pourtois & D. Pelchat (Eds.), *Partenariat, coopération et appropriation des savoirs* (pp. 121-138). Sherbrooke: Les éditions du CRP.
- Boulet, M.-F. (1993). *L'intégration en milieu préscolaire des enfants avec retard de développement*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Bowen, F., Desbiens, N., Gendron, M., & Bélanger, J. (2006). L'acquisition et le développement des habiletés sociales. In L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (Eds.), *Les troubles du comportement à l'école, prévention, évaluation et intervention* (pp. 213-227). Montréal: Gaëtan Morin.
- Bowen, F., Desbiens, N., Martin, C., & Hamel, M. (2001). La compétence sociale. In M. Hamel, L. Blanchet & C. Martin (Eds.), *6-12-17 Nous serons bien mieux !* (pp. 51-99). Québec: Les publications du Québec.
- Bricker, D. (1992). The Changing Nature of Communication and Language Intervention. In S. F. Warren & J. Reichle (Eds.), *Causes and Effects in Communication and Language Intervention* (pp. 361-375). Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.
- Bricker, D. (1995). The Challenge of Inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19(3), 179-194.
- Bricker, D. (2000). Inclusion: How the Scene Has Changed. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 14-19.
- Bricker, D. (2001). The Natural Environment: A Useful Construct ? *Infant and Young Children*, 14(4), 21-31.
- Bricker, D. (2006). *Programme EIS. Évaluation Intervention Suivi* (C. Dionne, Trans. Vol. 2). Montréal: Chenelière Éducation.
- Bricker, D. (2006). *Programme EIS. Évaluation Intervention Suivi* (D. Dionne, Trans. Vol. 1). Montréal: Chenelière Éducation.
- Bricker, D., Pretti-Frontczak, K., & McComas, N. (1998). *An Activity-based Approach to early intervention* (2 ed.). Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.

- Bricker, D. D. (2002). *Assessment, evaluation and programming system for infants and children* (2 ed. Vol. 4). Baltimore: Paul H Brooks Publishing Co.
- Bricker, D. D. (2002). *Assessment, evaluation and programming system for infants and children* (2 ed. Vol. 2). Baltimore: Paul H Brooks Publishing Co.
- Bricker, D. D. (2002). *Assessment, evaluation and programming system for infants and children* (Vol. 1). Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.
- Bricker, D. D., Bailey, E. J., & Slentz, K. (1990). Reliability, Validity, and Utility of the Evaluation and Programming System: For Infants and Young Children (EPS-1). *Journal of Early Intervention*, 14(2), 147-158.
- Bricker, W., & Bricker, D. (1974). An Early Language training strategy. In R. Schiefelbusch & L. Lloyd (Eds.), *Language Perspectives: Acquisition, Retardation and Intervention* (pp. 479-510). Baltimore: University Park Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1996). Le modèle "Processus-Personne-Contexte-Temps" dans la recherche en psychologie du développement: principes, applications et implications. In R. Tessier & G. Tarabulsy (Eds.), *Le Modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant* (pp. 9-59). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Brown, W. H., & Conroy, M. A. (1997). Promoting and Supporting Peer Interactions in Inclusive Preschools: Effective Strategies for Early Childhood Educators. In W. H. Brown & M. A. Conroy (Eds.), *Including and Supporting Preschool Children with Developmental Delays in Early Childhood Programs* (pp. 79-108). Little Rock: Southern Early Childhood Association.
- Brown, W. H., & Conroy, M. A. (2002). Promoting Peer-Related Social-Communicative Competence in Preschool Children. In H. Goldstein, L. A. Kaczmarek & K. M. English (Eds.), *Promoting Social Communication. Children with Developmental Disabilities from Birth to Adolescence* (pp. 173-210). Baltimore: Paul H Brooks Publishing Co.
- Brown, W. H., Fox, J. J., & Brady, M. P. (1987). Effects of spatial density on three and four-year-old children's socially directed behavior during free-play: An investigation of a setting factor. *Education and Treatment of Children*, 10, 247-258.

- Brown, W. H., McEvoy, M. A., & Bishop, N. (1991). Incidental Teaching of Social Behavior. A Naturalistic Approach for Promoting Young Children's Peer Interactions. *Teaching Exceptional Children*, 3(1), 35-38.
- Brown, W. H., & Odom, S. L. (1995). Naturalistic Peer Interventions for Promoting Preschool Children's Social Interactions. *Preventing School Failure*, 39(4), 38-43.
- Brown, W. H., Odom, S. L., & Conroy, M. A. (2001). An Intervention Hierarchy for Promoting Young Children's Peer Interactions in Natural Environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(3), 162-175.
- Brown, W. H., Odom, S. L., Li, S., & Zercher, C. (1999). Ecobehavioral Assessment in Early Childhood Programs: A Portrait of Preschool Inclusion. *Journal of Special Education*, 33(3), 138-153.
- Brown, W. H., Ragland, E. U., & Fox, J. J. (1988). Effects of Group Socialization Procedures on the Social Interactions of Preschool Children. *Research in Developmental Disabilities*, 9, 359-376.
- Bruner, J. (1981). The social context of language acquisition. *Language & Communication*, 1(2/3), 155-178.
- Buyse, V., & Bailey, D. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *Journal of Special Education*, 26, 434-461.
- Buyse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2003). Friendship formation in inclusive early childhood classroom: what is the teacher's role ? *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 485-501.
- Buyse, V., Sparkman, K. L., & Wesley, P. (2003). Communities of Practice: Connecting What We Know With What We Do. *Exceptional Children*, 69(3), 263-277.
- Canada, S. (2006). *Échantillonnage non probabiliste*. Retrieved from [http://www.statcan.ca/francais/edu/power/ch13/non\\_probability/non\\_probability\\_f.htm](http://www.statcan.ca/francais/edu/power/ch13/non_probability/non_probability_f.htm).
- Canney, C., & Byrne, A. (2006). Evaluating Circle Time as a support to social skills development - reflections on a journey in school-based research. *British Journal of Special Education*, 33(1), 19-24.

- Cantin, S., & Boivin, M. (2005). Les parents et le groupe de pairs comme sources potentielles de soutien social lors de la transition scolaire primaire-secondaire. *Revue de psychoéducation*, 34(1), 1-19.
- Carnine, D. (1997). Bridging the Research-to-Practice Gap. *Exceptional Children*, 63(4), 513-521.
- Cavallaro, C. C., & Haney, M. (1999). *Preschool Inclusion*. Baltimore: Paul H Brookes.
- Charlop, M. H., Schreibman, L., & Thibodeau, M. G. (1985). Increasing Spontaneous Verbal Responding in Autistic Children using a Time Delay Procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18(2), 155-166.
- Choi, D. H., & Kim, J. (2003). Practicing Social Skills Training for Young Children with Low Peer Acceptance: A cognitive-Social Learning Model. *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 41-46.
- Choi, H.-J. (2000). Peer-Mediated Social Interaction Skills. . *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(1), 107-110.
- Cleave, P. L. (2005). Services et programmes de soutien au développement de langage des jeunes enfants: commentaires sur Girolametto, Thiemann et Warren. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* Retrieved 1-5, 2005, from <http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/CleaveFRxp.pdf>
- Cloutier, R. (2005). Théories du développement de l'enfant. In R. Cloutier, P. Gosselin & P. Tap (Eds.), *Psychologie de l'enfant* (pp. 1-34). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Coggins, T. E., & Timbler, G. (2000). Assessing Language and Communicative Development. The role of the Speech-Language Pathologist. In M. J. Guralnick (Ed.), *Interdisciplinary Clinical Assessment of Young Children with Developmental Disabilities* (pp. 43-65). Baltimore: Paul H Brooks Publishing Co.
- Cohen, N. J. (2005). L'impact du développement du langage sur le développement psychosocial et affectif des jeunes enfants. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* Retrieved 1-7, 2005, from <http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/Cohen/FRxp.pdf>

- Cole, K. N., & et al. (1996). Preschool Language Facilitation Methods and Child Characteristics. *Journal of Early Intervention*, 20(2), 113-131.
- Comité provincial sur l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde. (2001). *Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde du Québec*. [Québec]: Comité provincial sur l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde.
- Conroy, M. A., & Brown, W. H. (1997). Promoting Language for Children with Developmental Delays in Inclusive Settings: Effective Strategies for Early Childhood Educators. In W. H. Brown & M. A. Conroy (Eds.), *Including and Supporting Preschool Children with Developmental Delays in Early Childhood Programs* (pp. 65-78). Little Rock: . Southern Early Childhood Association.
- Conroy, M. A., & Brown, W. H. (2002). Preschool Children. Putting Research into Practice. In H. Goldstein, L. A. Kaczmarek & K. M. English (Eds.), *Promoting Social Communication. Children with Developmental Disabilities from Birth to Adolescence* (pp. 211-231). Baltimore: Paul H Brooks Publishing Co.
- Conseil de la famille et de l'enfance. (2000). Le rapport .... sur la situation et les besoins des familles et des enfants. from Index des publications: <http://www.cfe.gouv.qc.ca/publications.jsp> ;
- Cooper, C. S., & McEvoy, M. A. (1996). Group Friendship Activities: An Easy Way to Develop the Social Skills of Young Children. *Teaching Exceptional Children*, 28(3), 67-69.
- Coutu, S., Laviguer, S., Dubeau, D., & Tardif, G. (2003). *Les Centres de la petite enfance. Volet garde en milieu familial. Un lieu de prévention des problèmes de développement et d'adaptation sociale des enfants* (Rapport de recherche). Hull: Université du Québec en Outaouais (UQO).
- Crais, E. R., & Roberts, J. E. (1996). Assessing Communication Skills. In M. McLean & D. B. Bailey (Eds.), *Assessing Infants and Preschoolers with Special Needs* (pp. 334-397). New-Jersey: Prentice Hall Inc.
- Davis, C. A., & Brady, M. P. (1993). Expanding the Utility of Behavioral Momentum with Young Children: Where We've Been, Where We Need to Go. *Journal of Early Intervention*, 17(3), 211-223.



- DeKlyen, M., & Odom, S. L. (1989). Activity Structure and Social Interactions with Peers in Developmentally Integrated Play Groups. *Journal of Early Intervention, 13*(4), 342-352.
- Demchak, M. A., & Greenfield, R. G. (2000). A Transition portfolio for Jeff, a student with multiple disabilities. *The Council for Exceptional Children, 32*(6), 44-49.
- Deret, A. (2003). *Évaluation de projets pilotes d'action concertée pour faciliter l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde* (Rapport de recherche). Montréal: Institut national de la recherche scientifique. Urbanisation, culture et société.
- Desrosiers, H., Gingras, L., Neill, G., & Vachon, N. (2004). "Conditions économiques, travail des mères et services de garde. Quand argent rime avec bonne journée maman !" *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2002) - De la naissance à 4 ans, Québec, Institut de la statistiques du Québec, 3*(2).
- Diamond, K. E., & Huang, H. H. (2005). Preschoolers' Ideas About Disabilities. *Infants & Young Children, 18*(1), 37-46.
- DiCarlo, C. F., Stricklin, S., Banajee, M., & Reid, D. H. (2001). Effects of Manual Signing on Communicative Verbalizations by Toddlers with and without Disabilities in Inclusive Classrooms. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps (JASH), 26*(2), 120-126.
- Dietrich, S. L. (2005). A look at friendships between preschool-aged children with and without disabilities in two classrooms. *journal of early childhood research, 3*(2), 193-215.
- Dinnebeil, L. A., McInerney, W., Kox, C., & Juchartz-Pendry, K. (1998). An Analysis of the Perceptions and Characteristics of Childcare Personnel Regarding Inclusion of Young Children with Special Needs in Community-Based Programs. *Topics in Early Childhood Special Education, 18*(2), 118-128.
- Dionne, C. (1998). *Conception d'un métamodèle de l'intervention éducationnelle et sociale auprès des personnes présentant des incapacités intellectuelles*. Université de Montréal, Montréal.
- Dionne, C., Bricker, D., Harguindéguy-Lincourt, M. C., Rivest, C., & Tavarès, C. (2001). Présentation d'un outil d'évaluation et d'intervention pour jeunes

enfants: système intégré d'évaluation de l'enfant, d'évaluation de l'intervention et de programmation (AEPS). *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 12(1), 21-29.

- Dionne, C., Julien-Gauthier, F., & Rousseau, N. (2006). Le développement de pratiques inclusives en milieu de garde. In C. Dionne & N. Rousseau (Eds.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 235-251). Québec: Presses universitaires du Québec.
- Dionne, C., Langevin, J., Paour, J. L., & Rocque, S. (1999). Le retard du développement intellectuel. In E. Habimana, L. S. Éthier, D. Petot & M. Tousignant (Eds.), *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent. Approche intégrative* (pp. 318-347). Montréal: Gaëtan Morin.
- Dionne, C., Rocque, S., & Langevin, J. (2000). Pré-expérimentation d'une grille de recueil d'aménagements de type ergonomique. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 11(numéro spécial), 75-79.
- Doucet, L. (2006). La fréquentation d'un service de garde par l'enfant ayant des besoins multiples, une question de conciliation ? In C. Duquette, M. Gignac, M. L'Héaut, J.-F. Marchand & V. Robert de Massy (Eds.), *Grandir ensemble: Les défis de l'inclusion en service de garde des enfants ayant des besoins multiples* (pp. 25-28). Montréal: J'me fais une place en garderie.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2006). Everyday Activity Settings, Natural Learning Environments, and Early Intervention Practices. *Journal of Policy and Practices in Intellectual Disabilities*, 3(1), 3-10.
- English, K., Goldstein, H., Shafer, K., & Kaczmarek, L. (1997). Promoting Interactions among Preschoolers with and without Disabilities: Effects of a Buddy Skills-Training Program. *Exceptional Children*, 63(2), 229-243.
- English, K., Shafer, K., Goldstein, H., & Kaczmarek, L. (1997). Teaching Buddy Skills to Preschoolers. *Innovations: American Association on Mental Retardation, Research to Practice Series*, 46.
- Essa, E. L. (2002). *À nous de jouer! en services de garde éducatifs : guide pratique pour résoudre les problèmes comportementaux des enfants d'âge préscolaire*. Sainte-Foy: Publications du Québec.

- Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1997). Promoting Positive Attitudes of Kindergarden-Age Children Toward People with Disabilities. *Exceptional Children*, 63(3), 405-418.
- Fédération québécoise des centres de réadaptation en déficience intellectuelle. (2000). *Rôle et responsabilités des CRDI. Perspectives d'avenir*. Montréal.
- Fédération québécoise des centres de réadaptation en déficience intellectuelle. (2000). Sommet 2000: le développement du réseau social de la personne présentant une déficience intellectuelle. *Enjeux*, 4(1).
- Fidler, D. J., Philofsky, A., Hepburn, S. L., & Rogers, S. j. (2005). Nonverbal Requesting and Problem-Solving by Toddlers With Down Syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 110(4), 312-322.
- File, N., & Kontos, S. (1993). The Relationship of Program Quality to Children's Play in Integrated Early Intervention Settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13(1), 1-18.
- Filla, A., Wolery, M., & Anthony, L. (1999). Promoting Children's Conversation During Play With Adult Prompts. *Journal of Early Intervention*, 22(2), 93-108.
- Fox, L., & Hanline, M. F. (1993). A Preliminary Evaluation of Learning Within Developmentally Appropriate Early Childhood Settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13(3), 308-327.
- Frea, W., Craig-Unkefer, L., Odom, S. L., & Johnson, D. (1999). Differential Effects of Structured Social Integration and Group Friendship Activities for Promoting Social Interaction With Peers. *Journal of Early Intervention*, 22(3), 230-242.
- Gallimore, R., Keogh, B. K., & Bernheimer, L. P. (1999). The Nature and Long-Term Implications of Early Developmental Delays: A Summary of Evidence from Two Longitudinal Studies. In L. M. Glidden (Ed.), *International review of Research in Mental Retardation* (pp. 105-135). San Diego: Academic Press.
- Gaudet, J. (1997). *Concertation et partenariat: des atouts pour l'intégration*. Montréal: Table de concertation pour l'intégration en garderie des enfants présentant une déficience.

- Gazzoni, P. (1998). *L'intégration en garderie des enfants déficients: les attitudes, les connaissances et les conditions dans les milieux*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, faculté d'éducation.
- Giangreco, M. F., Edelman, S. W., Luiselli, T. E., & MacFarland, S. Z. C. (1997). Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities. *Exceptional Children* 64(1), 7-18.
- Girolametto, L. (2004). Services et programmes soutenant le développement du langage chez les jeunes enfants. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Retrieved 2006-03-05, 2006, from <http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/GirolamettoFRxp.pdf>
- Girolametto, L., & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33(4), 268-281.
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2003). Training Day Care Staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 299-311.
- Goldstein, H., & Gallagher, T. M. (1992). Strategies for Promoting the Social-Communicative Competence of Young Children with Specific language Impairment. In S. L. Odom, S. McConnell & M. A. McEvoy (Eds.), *Social Competence of Young Children with Disabilities. Issues and Strategies* (pp. 189-213). Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.
- Goldstein, H., & Kaczmarek, L. (1992). Promoting Communicative Interaction Among Children in Integrated Intervention Settings. In S. Warren & J. Reichle (Eds.), *Causes and Effects in Communication and Language Intervention* (pp. 81-111). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Goldstein, H., Kaczmarek, L., & Hepting, N. (1994). Communication Interventions: The Challenge of Across-the-Day Implementation. In R. Gardner III, D. M. Sainato, J. O. Cooper, T. E. Heron, W. L. Heward, J. W. Eshleman & T. A. Grossi (Eds.), *Behavior Analysis in Education* (pp. 101-113). California.: Brooks/Cole Publishing Co.
- Goldstein, H., Kaczmarek, L. A., & Hepting, N. H. (1996). Indicators of Quality in Communication Intervention. In S. L. Odom & M. E. McClean (Eds.), *Early Intervention/Early Childhood Special Education. Recommended Practices* (pp. 197-219). Texas: Pro-Ed.

- Goldstein, H., & Strain, P. S. (1988). Peers as communication intervention agents: Some new strategies and research findings. *Topics in Language Disorders*, 9(1), 44-57.
- Goldstein, P. (2004). Helping Young Children with Special Needs Develop Vocabulary. *Early Childhood Special Education*, 32(1), 39-43.
- Gouvernement du Québec. (1988). *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle*. Québec: Ministère de la santé et des services sociaux.
- Gouvernement du Québec. (1997). *Le programme éducatif des centres de la petite enfance*. Québec: Ministère de la famille et de l'enfance.
- Gouvernement du Québec. (2001). *De l'intégration sociale à la participation sociale : politique de soutien aux personnes présentant une déficience intellectuelle, à leurs familles et aux autres proches*. Québec: Ministère de la santé et des services sociaux.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Planification stratégique 2001-2004*. Québec: Ministère de la famille et de l'enfance.
- Gouvernement du Québec. (2007). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec*. Québec: Ministère de la famille et des aînés.
- Gouvernement du Québec. (2007). *Plan d'action 2007-2008 du Ministère de la Famille et des Aînés à l'égard des personnes handicapées*. Québec: Ministère de la Famille et des Aînés.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Grubbs, P. R., & Niemeyer, J. A. (1999). Promoting Reciprocal Social Interactions in Inclusive Classrooms for Young Children. *Infant and Young Children*, 11(3), 9-18.
- Guralnick, M. J. (1982). Mainstream Young Handicapped Children: A Public Policy and Ecological System Analysis. In B. Spodeck (Ed.), *Handbook of Research in Early Childhood Education* (pp. 456-500). New-York: The Free Press.
- Guralnick, M. J. (1993). Developmentally Appropriate Practice in the Assessment and Intervention of Children's Peer Relations. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13(3), 344-371.

- Guralnick, M. J. (1999). Family and Child Influences on the Peer-Related Social Competence of Young Children With Developmental Delay. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5, 21-29.
- Guralnick, M. J. (2000). Early Childhood Intervention: Evolution of a System. In M. Wehmeyer & J. R. Patton (Eds.), *Mental Retardation in the 21e Century* (pp. 37-58). Texas: Pro-Ed.
- Guralnick, M. J. (2001). A Developmental Systems Model for Early Intervention. *Infant and Young Children*, 14(2), 1-18.
- Guralnick, M. J. (2001). A Framework for Change in Early Childhood Inclusion. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early Childhood Inclusion: Focus on Change* (pp. 3-35). Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.
- Guralnick, M. J. (2001). Social Competence with Peers and Early Childhood Inclusion: need for Alternative Approaches. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early Childhood Inclusion : Focus on Change* (pp. 481-502). Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.
- Guralnick, M. J. (2006). Peer relationships and the Mental Health of Young Children with Intellectual Delays. *Journal of Policy and Practices in Intellectual Disabilities*, 3(1), 49-56.
- Guralnick, M. J., Hammond, M. A., Connor, R. T., & Neville, B. (2006). Stability, Change, and Correlates of the Peer Relationships of Young Children With Mild Developmental Delays. *Child Development*, 77(2), 312-324.
- Guralnick, M. J., & Neville, B. (1997). Designing Early Intervention Programs to Promote Children's Social Competence. In M. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 579-610). Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.
- Hadadian, A., & Hargrove, L. (2001). Childcare Perspectives on Inclusion: Do We Have a Long Way To Go ? *Infant-Toddler Intervention*, 11(1), 49-58.
- Hadadian, A., & Yssel, N. (1998). Changing Roles of Paraeducators in Early Childhood Special Education. *Infant-Toddler Intervention*, 8(1), 1-9.
- Hanson, M. J., Wolfberg, P., Zercher, C., Morgan, M., Gutierrez, S., Barnwell, D., et al. (1998). The Culture of Inclusion: Recognizing Diversity at Multiple Levels. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 185-209.

- Harper, L. V., & McCluskey, K. S. (2002). Caregiver and peer responses to children with language and motor disabilities in inclusive preschool programs. *Early Childhood Research Quarterly, 17*, 148-166.
- Harper, L. V., & McCluskey, K. S. (2003). Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: do adults inhibit peer interactions ? *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 163-184.
- Harrist, A. W., & Bradley, D. K. (2003). "You can't say you can't play": intervening in the process of social exclusion in the kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 185-205.
- Hay, D. F. (2005). Relations précoces entre pairs et impacts sur le développement des enfants. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* Retrieved 1-6, 2005, from <http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/Hay-PairsFRxp.pdf>
- Heal, L. W. (1999). Are Normalization and social Role Valorization limited by competence ? In R. J. Flynn & R. A. Lemay (Eds.), *A Quarter-Century of Normalization and Social Rôle Valorization : Evolution and Impact* (pp. 489-504). Ottawa: University of Ottawa Press.
- Heller, I., Manning, D., Pavur, D., & Wagner, K. (1998). Let's All Sign. Enhancing Language Development in an Inclusive Preschool. *Teaching Exceptional Children, 30*(3), 50-53.
- Hestenes, L. L., & Carroll, D. E. (2000). The Play Interactions of Young Children With and Without Disabilities: Individual and Environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(2), 229-246.
- Hewes, J. (2006). Laissons-les s'amuser: l'apprentissage par le jeu chez les jeunes enfants [Electronic Version]. *Apprentissage chez les jeunes enfants. Centre du savoir*. Retrieved 28 juin 2007 from <http://www.ccl-cca.ca/CCL/AboutCCL/KnowledgeCentres/EarlyChildhoodLearning/Themes/?Language=FR>.
- Hey-Jun, A., & Stifter, C. (2006). Child Care Teacher's Response to Children's Emotional Expression. *Early Education and Development, 17*(2), 253-270.
- Horn, E., Lieber, J., Sandall, S. R., Schwartz, I. S., & Wolery, R. A. (2002). Classroom Models of Individualized Instruction. In S. L. Odom (Ed.), *Widening the Circle. Including Children with Disabilities in Preschool Programs* (pp. 61-80). New-York: Teachers College Press.

- Horner, R., Day, H. M., Sprague, J., O' Brien, M., & Heathfield, L. (1991). Interspersed requests: A nonaversive procedure for decreasing aggression and self-injury during instruction. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 265-278.
- Horner, R., Dunlap, G., Koegel, R., Carr, E., Sailor, W., Anderson, J., et al. (1990). Toward a technology of "nonaversive" behavioral support. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps (JASH)*, 15, 125-132.
- Hundert, J., Mahoney, W. J., & Hopkins, B. (1993). The Relationship Between the Peer Interaction of Children with Disabilities in Integrated Preschools and Resource and Classroom Teacher Behaviors. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13(3), 328-343.
- Ionescu, S., Jourdan-Ionescu, C., Despins, S., Boulet, M.-F., Couture, G., & Roy, B. (1995). L'intégration précoce en garderie. In S. Ionescu (Ed.), *La déficience intellectuelle. Pratiques de l'intégration* (Vol. 2, pp. 25-57). France: Nathan.
- Irwin, S. H. (1993). *Intégration des enfants handicapés dans les services de garde en garderie et en milieu scolaire*. Ottawa: Santé nationale et Bien-être social.
- Irwin, S. H., Brophy, K., & Lero, D. S. (2002). *Une question d'urgence*. Wreck Cove, N.-É. : Breton Books.
- Irwin, S. H., Lero, D. S., & Brophy, K. (2004). *Inclusion: The Next Generation in Child Care in Canada*. Wreck Cove, Nova scotia: Breton Books.
- Ivory, J. J., & McCollum, J. A. (1999). Effects of Social and Isolate Toys on Social Play in an Inclusive Setting. *The Journal of Special Education*, 32(4), 238-243.
- Japel, C., Tremblay, R. E., & Côté, S. (2005). La qualité, ça compte ! Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde. *Choix IRPP*, 11(4).
- Jenkins, J. R., Odom, S. L., & Speltz, M. L. (1989). Effects of Social Integration on Preschool Children with Handicaps. *Exceptional Children*, 55(5), 420-428.
- Jones, H. A., & Rapport, M. J. K. (1997). Research-to-Practice in Inclusive Early Childhood Education. *Teaching Exceptional Children*, 30(2).
- Jones, H. A., & Rapport, M. J. K. (1997). Research-to-practice in Inclusive Early Childhood Education. *Teaching Exceptional Children*, 57-61.



- Jourdan-Ionescu, C. (2003). L'intervention précoce et les programmes de prévention. In M. J. Tassé & D. Morin (Eds.), *La déficience intellectuelle* (pp. 159-181). Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- Julien-Gauthier, F. (2005). Grille d'identification de l'utilisation par l'éducatrice de stratégies d'intervention éprouvées. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Julien-Gauthier, F. (avril 2003). L'impact de l'inclusion d'un enfant qui a des besoins particuliers en classe régulière, *9e Colloque sur la recherche en réadaptation*. Montréal: Université McGill.
- Julien-Gauthier, F. (2006). *Pratiques éducatives pour développer la communication chez les enfants qui présentent un retard global de développement dans les services de garde du Québec*. Paper presented at the 7e Congrès québécois de réadaptation. from [http://www.aerdpq.org/Docs/B5\\_Francine\\_Julien\\_Gauthier.pdf](http://www.aerdpq.org/Docs/B5_Francine_Julien_Gauthier.pdf).
- Julien-Gauthier, F. (2005). Vers un modèle gradué d'intervention pour faciliter la socialisation des enfants qui présentent une déficience intellectuelle dans les milieux préscolaire et scolaire. Gatineau.
- Julien-Gauthier, F., & Dionne, C. (2005). Vers un modèle gradué d'intervention pour faciliter la socialisation des jeunes enfants dans les milieux préscolaires. In (Vol. sous presse). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Julien-Gauthier, F., & Dionne, C. (2006). *Agir sur l'écologie du milieu de garde pour faciliter l'inclusion d'une enfant handicapé et développer ses habiletés sociales et de communication*. Paper presented at the 74e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS).
- Julien-Gauthier, F., Dionne, C., Lachance, J. G., & Lacharité, J. (2004). *La socialisation des jeunes enfants dans les milieux de garde : préparer l'avenir*. Paper presented at the 23e congrès de l'Association du Québec pour l'intégration sociale, Saint-Georges.
- Julien-Gauthier, F., Dionne, C., Lachance, J. G., & Lacharité, J. (2004). La socialisation des jeunes enfants dans les milieux de garde: préparer l'avenir. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 15(numéro spécial), 11-16.
- Julien-Gauthier, F., Dionne, C., & Péloquin, J. (2004). Qualifier la formulation des objectifs d'intervention spécialisée auprès des jeunes enfants qui présentent un

retard global de développement. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 15(Numéro spécial), 17-20.

- Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C., & Boucher, C. (1996). Consultation auprès de nos experts. *Liaison*, 8, 4.
- Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C., & Milot, T. (2000). L'évolution du réseau social des jeunes adultes qui participent à un programme d'accompagnement communautaire. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 11(Numéro spécial), 15-19.
- Kaiser, A. P., Ostrosky, M. M., & Alpert, C. L. (1993). Training Teachers to Use Environmental Arrangement and Milieu Teaching With Nonvocal Preschool Children. *Journal of The Association for the Severely Handicapped*, 18(3), 188-199.
- Kaiser, A. P., Yoder, P. J., & Keetz, A. (1992). Evaluating Milieu Teaching. In S. F. Warren & J. Reichle (Eds.), *Causes and Effects in Communication and Language Intervention* (pp. 9-47). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Kalliala, M. (2006). *Play culture in a changing world*. Berkshire (Grande-Bretagne): University Press.
- Karsenti, T. (1998). *Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves*. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Karsenti, T., & Demers, S. (2004). L'étude de cas. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (3 ed., pp. 209-233). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Keller, D., & Honig, A. S. (1993). Curriculum to promote positive interactions of preschoolers with a disabled peer introduced into the classroom. *Early Child Development and Care*, 96, 27-34.
- Knowlton, E. (1998). Considerations In The Design of Personalized Curricular Supports for Students With Developmental Disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(2), 95-107.
- Kohler, F. W., Anthony, L. J., Steighner, S. A., & Hoyson, M. (2001). Teaching Social Interaction Skills in the Integrated Preschool: An Examination of Naturalistic Tactics. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 93-103.

- Kohler, F. W., & Strain, P. S. (1999). Maximizing Peer-Mediated Resources in Integrated Preschool Classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(2), 92-102.
- Kumin, L., Council, C., & Goodman, M. (1999). Expressive Vocabulary in Young Children with Down Syndrome: From Research to Treatment. *Infant-Toddler Intervention, 9*(1), 87-100.
- Lalonde-Gratton, M. (2003). *Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Langevin, J. (1996). Ergonomie et éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 7*, 135-150.
- Larson, S. A., Lakin, K. C., Anderson, L., Kwak, N., Lee, J. H., & Anderson, D. (2001). Prevalence of Mental Retardation and Developmental Disabilities: Estimates From the 1994/1995 National Health Interview Survey Disability Supplements. *American Journal on Mental Retardation, 106*(3), 231-252.
- Leblanc, R. (1990). Éducation du langage. In S. Ionescu (Ed.), *L'intervention en déficience mentale. Manuel de méthodes et de techniques* (Vol. 2, pp. 75-104). Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Lemay, M. (1999). Les troubles du langage. In E. Habimana, L. S. Éthier, D. Petot & M. Tousignant (Eds.), *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (pp. 367-390). Montréal: Gaëtan Morin.
- Lepot-Froment, C., & Clerebaut, N. (1996). *L'enfant sourd*. Bruxelles: DeBoeck.
- Lero, D. S., Irwin, S. H., & Darisi, T. (2006). *Partnerships for Inclusion - Nova Scotia: An Evaluation Based on the First Cohort of Child Care Centres*. Guelph, Ontario: Centre for Families, Word and Well-Being, University of Guelph.
- Li, S., Marquart, J. M., & Zercher, C. (2000). Conceptual Issues and Analytic Strategies in Mixed-Method Studies of Prechool Inclusion. *Journal of Early Intervention, 25*(2), 116-132.
- Lieber, J., Beckman, P. J., Hanson, M. J., Janko, S., Marquart, J. M., Horn, E., et al. (1997). The impact of changing roles on relationships between professionals in inclusive programs for young children. *Early Education and Development, 8*(1), 67-82.

- Lieber, J., Capell, K., Sandall, R. S., Wolfberg, P., Horn, E., & Beckman, P. J. (1998). Inclusive Preschool Programs: Teachers' Beliefs and Practices. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(1), 87-105.
- Lieber, J., Hanson, M. J., Beckman, P. J., Odom, S. L., Sandall, S. R., Schwartz, I. S., et al. (2000). Key Influences on the Initiation and Implementation of Inclusive Preschool Programs. *Exceptional Children, 67*(1), 83-98.
- Lieber, J., Schwartz, I. S., Sandall, R. S., Horn, E., & Wolery, R. A. (1999). Curricular Considerations for Young Children in Inclusive Settings. In C. Seefeldt (Ed.), *The Early Childhood Curriculum. Current Findings in Theory and Practice* (3 ed.). New-York: Teachers College Press.
- Lowenthal, B. (1995). Strategies That Promote Social Skills in Toddlers With Special Needs in the Inclusive Setting. *Infant-Toddler Intervention, 5*(1), 15-22.
- Lyons-Ruth, K., Alpern, L., & Repacholi, B. (1993). Disorganized infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictors of hostile-aggressive behavior in preschool children. *Child Development, 64*, 572-585.
- MacDonald, J. D. (2004). *Communicating partners*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Malmskog, S., & McDonnell, A. P. (1999). Teacher-Mediated Facilitation of Engagement by Children with Developmental Delays in Inclusive Preschools. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(4), 203-216.
- Maltais, C. (2005). Relation entre les types de services de garde et le développement du langage chez les enfants du préscolaire. *Éducation et francophonie, XXXIII*(2), 207-223.
- Martineau, G. (1999). *Le réseau de soutien social des enfants d'âge préscolaire*. Unpublished Thèse, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- McCathren, R. B. (2000). Teacher-Implemented Prelinguistic Communication Intervention. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15*(1), 21-29.
- McConnell, S. R., Sisson, L. A., Cort, C. A., & Strain, P. S. (1991). Effects of Social Skills Training and Contingency Management on Reciprocal Interaction of Preschool Children With Behavioral Handicaps. *The Journal of Special Education, 24*(4), 473-495.
- McCormick, L., Noonan, M. J., & Heck, R. (1998). Variables Affecting Engagement in Inclusive Preschool Classrooms. *Journal of Early Intervention, 21*(2), 160-176.

- McEvoy, M. A., & Odom, S. L. (1996). Promoting Social Interaction and Emotional Development of Infants and Young Children with Disabilities and Their Families. In S. L. Odom & M. E. McLean (Eds.), *Early Intervention/Early Childhood Special Education. Recommended Practices* (pp. 223-244). Texas: Pro-ed.
- McEvoy, M. A., & Odom, S. L. (1996). Strategies for Promoting Social Interaction and Emotional Development of Infants and Young Children with Disabilities and Their Families. In S. L. Odom & M. E. McLean (Eds.), *Early Intervention/Early Childhood Special Education. Recommended Practices* (pp. 223-244). Texas: Pro-ed.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education* (2 ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (M. H. Rispal, Trans. second edition ed.). Paris: De Boeck.
- Ministère de la famille, d. a. e. d. l. c. f. (2004). *Dossier pour l'intégration d'un enfant handicapé en service de garde*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Mize, J. (2005). Intervention sur les habiletés sociales et les difficultés entre pairs pendant la petite enfance, commentaires sur Biermans et Erath, Manz et McWayne, et Odom. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* Retrieved 1-8, 2005, from <http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/MizeFRxp.pdf>
- Moreau, A. C., & Boudreault, P. (2002). *Stratégies d'inclusion*. Hull: Université du Québec à Hull.
- Moreau, A. C., Maltais, C., & Herry, H. (2005). *L'éducation inclusive au préscolaire. accueillir l'enfant ayant des besoins particuliers*. Anjou: Les éditions CEC.
- Nader-Grosbois. (2000). L'évaluation du développement cognitif précoce: une version révisée des échelles d'Uzgiris et Hunt (1975). *Enfance*, 52(2), 107-125.
- Nader-Grosbois. (2001). Patterns de développement cognitif d'enfants normaux et retardés mentaux au cours du stade sensori-moteur. *Revue Européenne du handicap mental*, 23(b), 4-27.

- Nader-Grosbois. (2001). Profils longitudinaux cognitifs et communicatifs d'enfants à retard mental. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 12(2), 145-179.
- Nader-Grosbois. (2006). *Le développement cognitif et communicatif du jeune enfant. Du normal au pathologique*. Bruxelles: De Boeck.
- National Institute on Deafness and Other Communication Disorders. (2006). Statistics. Retrieved 2006-01-19, from <http://www.nidcd.nih.gov/health/statistics/vsl.asp>
- Noonan, M. J., & McCormick, L. (1992). A Naturalistic Curriculum Model for Early Intervention. *Infant-Toddler Intervention*, 2(3), 147-159.
- Noonan, M. J., Ratokalau, N. B., Lauth-Torres, L., McCormick, L., Esaki, C. A., & Claybaugh, K. W. (1992). Validating Critical Skills for Preschool Success. *Infant-Toddler Intervention*, 2(3), 187-203.
- Notari, A., & Cole, K. (1993). Language Intervention. Research and Implications for Service Delivery. In C. A. Peck, S. L. Odom & D. Bricker (Eds.), *Integrating Young Children with Disabilities into Community Programs* (pp. 17-37). Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.
- Notari, A. R., & Bricker, D. D. (1990). The Utility of a Curriculum-Based Assessment Instrument in the Development of Individualized Education Plans for Infants and Young Children. *Journal of Early Intervention*, 14(2), 117-132.
- Notari-Syverson, A. R., & Schuster, S. L. (1995). Putting Real-Life Skills into IEP/IFSPs for Infants and Young Children. *Teaching Exceptional Children*, 27(2), 29-32.
- Notari-Syverson, A. R., & Shuster, S. L. (1995). Putting Real-Life Skills into IEP/IFSPs for Infants and Young Children. *Teaching Exceptional Children*, 27(2), 29-32.
- O' Brien, M. (2001). Inclusive Child Care for Infants and Toddlers. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early Childhood Inclusion: Focus on Change* (pp. 229-251). Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.
- O' Brien, M., & Bi, X. (1995). Language Learning in Context: Teacher and Toddler Speech in Three Classroom Play Areas. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15(2), 148-163.

- Odom, S. L. (2000). Preschool Inclusion: What We Know and Where We Go From Here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
- Odom, S. L. (2002). Learning About the Barriers to and Facilitators of Inclusion for Young Children with Disabilities. In S. L. Odom (Ed.), *Widening the Circle: Including Children with Disabilities in Preschool Programs* (pp. 1-9). New-York: Teachers College Press.
- Odom, S. L. (2005, 1-7). Compétence sociale avec les pairs chez les jeunes enfants aux prises avec des déficiences. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Retrieved 04-02, 2006, from <http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/OdomFRxp.pdf>
- Odom, S. L., & Brown, W. H. (1993). Social Interactions Skills Interventions for Young Children with Disabilities in Integrated Settings. In C. A. Peck, S. L. Odom & D. Bricker (Eds.), *Integrating Young Children with Disabilities into Community Programs* (pp. 39-64). Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.
- Odom, S. L., Brown, W. H., Schwartz, I. S., Zercher, C., & Sandall, S. R. (2002). Classroom Ecology and Child Participation. In S. L. Odom (Ed.), *Widening the Circle. Including Children with Disabilities in Preschool Programs* (pp. 25-45). New-York: Teachers College Press.
- Odom, S. L., & Diamond, K. E. (1998). Inclusion of Young Children with Special Needs in Early Childhood Education: The Research Base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3-25.
- Odom, S. L., Horn, E. M., Marquart, J. M., Hanson, M. J., Wolfberg, P., Beckman, P., et al. (1999). On the Forms of Inclusion: Organizational Context and Individualized Service Models. *Journal of Early Intervention*, 22(3), 185-199.
- Odom, S. L., McConnell, S. R., & Chandler, L. K. (1994). Acceptability and Feasibility of Classroom-Based Social Interaction Interventions for Young Children with Disabilities. *Exceptional Children*, 60(3), 226-236.
- Odom, S. L., McConnell, S. R., & McEvoy, M. A. (1992). Peer-Related Social Competence and Its Significance for Young Children with Disabilities. In S. L. Odom, S. R. McConnell & M. A. McEvoy (Eds.), *Social Competence of Young Children with Disabilities. Issues and Strategies*. Baltimore: Paul H Brooks Publishing Co.
- Odom, S. L., McConnell, S. R., McEvoy, M. A., Peterson, C., Ostrosky, M., Chandler, L. K., et al. (1999). Relative Effects of Interventions Supporting the

- Social Competence of Young Children with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(2), 75-91.
- Odom, S. L., Peck, C. A., Hanson, M., Beckman, P. J., Kaiser, A. P., Lieber, J., et al. (1996). Inclusion at the Preschool Level: An Ecological Systems Analysis. *Social Policy Report*, 10, 18-30.
- Odom, S. L., Peterson, C., McConnell, S., & Ostroski, M. (1990). Ecobehavioral Analysis of Early Education/Specialized Classroom Settings and Peer Social Interaction. *Education and Treatment of Children*, 13(4), 316-330.
- Odom, S. L., & Schwartz, I. S. (2002). So What Do We Know from All This ? Synthesis Points of Research on Preschool Inclusion. In S. L. Odom (Ed.), *Widening the Circle, Including Children with Disabilities in Preschool Programs* (pp. 154-174). New-York: Teachers College Press.
- Odom, S. L., & Wolery, M. (2003). A Unified Theory of Practice in Early Intervention/Early Childhood Special Education: Evidence-Based Practices. *Journal of Special Education*, 37(3), 164-173.
- Odom, S. L., Zercher, C., Marquart, J., Li, S., Sandall, S. R., & Wolfberg, P. (2002). Social relationship of Children with Disabilities and Their Peers in Inclusive Preschool Classrooms. In S. L. Odom (Ed.), *Widening the Circle: Including Children with Disabilities in Preschool Programs* (pp. 61-80). New-York: Teachers College Press.
- Office des personnes handicapées du Québec. (2003). Dossier Services de garde. *Bulletin L'intégration*.
- Ostrosky, M. M., Kaiser, A. P., & Odom, S. L. (1993). Facilitating Children's Social-Communicative Interactions Through the Use of Peer-Mediated Interventions. In A. P. Kaiser & D. B. Gray (Eds.), *Enhancing Children's Communication : Research Foundations for Intervention* (pp. 159-185). Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.
- Palacio-Quintin, E., & Coderre, R. (1999). *Les services de garde à l'enfance : influence des différents types de garde sur le développement de l'enfant*. Trois-Rivières, Québec: Université du Québec à Trois-Rivières Département de psychologie.
- Panitch, M., & Institut Roehrer. (1992). *Vers l'excellence des garderies : un guide d'intégration*. North York, Ont.: Institut Roehrer.



- Panitch, M., & Institut Roeher. (1994). *Un bon départ : étude des garderies intégrées au Canada*. North York, Ont.: Roeher Institute.
- Paour, J. L. (1991). *Un modèle cognitif et développemental du retard mental: pour comprendre et intervenir*. Université de Provence, Aix-Marseille 1.
- Parette, H. P., Jr., & Hourcade, J. J. (1997). Family Issues and Assistive Technology Needs: A Sampling of State Practices. *Journal of Special Education Technology*, 13(3), 27-43.
- Parke, R. D., & Buriel, R. (1998). Socialization in the Family: Ethnic and Ecological Perspectives. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (5 ed., Vol. 3: Social, emotional, and personality development, pp. 463-552). New-York: Wiley.
- Paul-Brown, D. (1992). Preschool Language Intervention in the Classroom: Rationale and Organizational Structure. In S. A. Vogel (Ed.), *Educational Alternatives for Students with Learning Disabilities* (pp. 3-42). New-York: Springer-Verlag.
- Peck, C. A. (1989). Assessment of Social Communicative Competence: Evaluating Environments. *Seminars in Speech and Language*, 10(1), 1-15.
- Peck, C. A. (1993). Ecological Perspectives on the Implementation of Integrated Early Childhood Programs. In C. A. Peck, S. L. Odom & D. Bricker (Eds.), *Integrating Young Children with Disabilities into Community Programs* (pp. 3-15). Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.
- Peck, C. A. (1995). Some Further Reflections on the Difficulties and Dilemmas of Inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19(3), 197-199.
- Pellegrino, M. L. M., & Scopesi, A. (1990). Structure and fonction of baby talk in a day-care centre. *Journal of Child language*, 17, 101-113.
- Pelletier, M.-È., Tétreault, S., Turcotte, D., & Francine, F. (2006). La préparation scolaire des enfants issus de familles ayant un faible revenu: exploration de pistes d'action. *La revue internationale de l'éducation familiale*(20), 109-147.
- Pelletier, M.-È., Tétreault, S., & Vincent, S. (2005). Transdisciplinarité, enfance et déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 16(1 & 2), 75-95.
- Pennington, G., Lloyd, L. L., & Wallis, J. (1991). Augmentative and Alternative Communication : The Preschool Child with Severe Disabilities. In E. Cipani

(Ed.), *A Guide to Developing Language Competence in Preschool Children with Severe and Moderate Handicaps* (pp. 111-161). Springfield . Charles C. Thomas Publisher.

- Pépin, G., Gascon, H., Beaupré, P., Tétreault, S., Dionne, C., Roy, S., et al. (2006). *Les effets des programmes d'intervention pour les enfants de la naissance à sept ans présentant un retard global de développement et recevant des services d'un centre de réadaptation en déficience intellectuelle (CRDI)*. Montréal: Fédération québécoise des centres de réadaptation en déficience intellectuelle.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2000). Enhancing the Quality of Individualized Education Plan (IEP) Goals and Objectives. *Journal of Early Intervention*, 23(2), 92-105.
- Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2001). Use of the Embedding Strategy During Daily Activities by Early Childhood Education and Early Childhood Special Education Teachers. *Infant-Toddler Intervention*, 11(2), 111-127.
- Prud'homme, M.-H., & Goupil, G. (2001). Un moyen de favoriser l'insertion sociale : le groupe de jeu intégré. *Handicap - revue de sciences humaines et sociales*, 90, 29-45.
- Québec, G. d. (2007). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec. Mise à jour*. Québec: Ministère de la Famille et des Aînés.
- Raab, M., & Dunst, C. J. (2004). Early Intervention Practitioner Approaches to Natural Environment Interventions. *Journal of Early Intervention*, 27(1), 15-26.
- Rafferty, Y., Boettcher, C., & Griffin, K. W. (2001). Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschoolers with and without Disabilities: Parents' Perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24(4), 266-286.
- Rafferty, Y., Piscitelli, V., & Boettcher, C. (2003). The Impact of Inclusion on Language Development and Social Competence Among Preschoolers With Disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 467-479.

- Reichle, J., Halle, J., & Johnston, S. (1993). Developing an Initial Communicative Repertoire. Applications and Issues for Persons with Severe Disabilities. In A. P. Kaiser & D. B. Gray (Eds.), *Enhancing Children's Communication : Research Foundations for Intervention* (pp. 105-136). Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.
- Robert, A. D., & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- Roberts, J. E., Bailey, D. B., & Nychka, H. B. (1991). Teachers' Use of Strategies to Facilitate the Communication of Preschool Children with Disabilities. *Journal of Early Intervention*, 15(4), 358-376.
- Roberts, J. E., Burchinal, M. R., & Bailey, D. B. (1994). Communication Among Preschoolers With and Without Disabilities in Same-Age and Mixed-Age Classes. *American Journal on Mental Retardation*, 99(3), 231-249.
- Rondal, J.-A. (1985). *Langage et communication chez les handicapés mentaux : théorie, évaluation et intervention*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Rondal, J.-A. (1996). *Faire parler l'enfant retardé mental*. Bruxelles: Éditions LABOR.
- Rondal, J.-A. (1999). Retards mentaux. In J. A. Rondal & X. Seron (Eds.), *Troubles du langage : bases théoriques, diagnostic et rééducation* (pp. 589-637). Sprimont, Belgique: Pierre Mardaga.
- Roper, N., & Dunst, C. J. (2003). Communication intervention in Natural Learning Environments. Guidelines for Practice. *Infants and Young Children*, 16(3), 215-226.
- Rule, S., Losardo, A., Dinnebeil, L., Kaiser, A., & Rowland, C. (1998). Translating Research on Naturalistic Instruction into Practice. *Journal of Early Intervention*, 21(4), 283-293.
- Sainato, D. M., & Carta, J. J. (1992). Classroom Influences on the Development of Social Competence in Young Children with Disabilities. In S. L. Odom, S. R. McConnell & M. A. McEvoy (Eds.), *Social Competence of Young Children with Disabilities*.
- Saint-Pierre, M.-H. (2004). *L'intégration des enfants handicapés dans les services de garde. Recension et synthèse des écrits*. Québec: Ministère de l'emploi, de la solidarité sociale et de la famille.

- Salmon, C. M., Rowan, L. E., & Mitchell, P. R. (1998). Facilitating Prelinguistic Communication: Impact of Adult Prompting. *Infant-Toddler Intervention*, 8(1), 11-27.
- Sandall, S. R., & Schwartz, I. S. (2002). *Building Blocks for Teaching Preschoolers with Special Needs*. Baltimore: Paul H Brookes.
- Sandall, S. R., Schwartz, I. S., & Joseph, G. (2001). A Building Blocks Model for Effective Instruction in Inclusive Early Childhood Settings. *Young Exceptional Children*, 4(3), 3-9.
- Santos, R. M., & Lignugaris/Kraft, B. (1997). Integrating Research on Effective Instruction With Instruction in the Natural Environment for Young Children With Disabilities. *Exceptionality*, 7(2), 97-129.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (3 ed., pp. 123-150). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Schery, T. K., & O'Connor, L. C. (1992). The Effectiveness of School-Based Computer Language Intervention with Severely Handicapped Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 23(1), 43-47.
- Schwartz, I. S., & Carta, J. J. (1996). Examining the use of recommended language intervention practices in early childhood special education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(2), 251-273.
- Schwartz, I. S., Garfinkle, A. N., & Bauer, J. (1998). The Picture Exchange Communication System: Communicative Outcomes for Young Children with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(3), 144-159.
- Smith, J., Warren, S. F., Yoder, P. J., & Feurer, I. (2004). Teacher's Use of Naturalistic Communication Intervention Practices. *Journal of Early Intervention*, 27(1), 1-14.
- Snyder, L., Apolloni, T., & Cooke, T. P. (1977). Integrated Settings at the early childhood level: The role of nonretarded peers. *Exceptional Children*, 43, 262-266.
- Spohn, J. R., Timko, T. C., & Sainato, D. M. (1999). Increasing the Social Interactions of Preschool Children with Disabilities During Mealtimes: The Effects of an Interactive Placemat Game. *Education and Treatment of Children*, 22(1), 1-18.

- Stainback, W. C., & Stainback, S. B. (1990). *Support networks for inclusive schooling : interdependent integrated education*. Baltimore: P. H. Brookes.
- Stake, R. E. (1995). *The Art Of Case Study Research*. Thousand Oaks, Californie: Sage Publications.
- Statistique Canada. (2003). Enquête sur la Participation et les limitations d'activités, 2001: les enfants handicapés et leurs familles. Retrieved 2004-11-22, 2004, from <http://www.statcan.ca/francais/freepub/89-585-XIF/pdf/89-585-XIF03001.pdf>
- Statistique Canada. (2004). Enquête sur la population active. Retrieved 05-06, 2004, from [http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/famls\\_mens\\_niv\\_vie/tendances\\_travail/famille\\_mai04\\_1.htm](http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/famls_mens_niv_vie/tendances_travail/famille_mai04_1.htm)
- Statistique Canada. (2006). Glossaire. Retrieved 12 février, 2006, from [http://www.statcan.ca/francais/edu/power/glossary/gloss\\_f.htm](http://www.statcan.ca/francais/edu/power/glossary/gloss_f.htm)
- Tannock, R. (1988). Mother's directiveness in their interaction with their children with and without Down syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 93, 154-165.
- Tannock, R., Girolametto, L., & Siegel, L. (1992). Language Intervention with Children who Have Developmental Delays: Effects of an Intractive Approach. *American Journal on Mental Retardation*, 97, 145-160.
- Tardif, G., Coutu, S., Lavigueur, S., & Dubeau, D. (2003). Retards de développement et problèmes d'adaptation sociale chez les jeunes enfants. 1. Un survol de la documentation. *La revue canadienne de la petite enfance*, 9(2), 97-107.
- Terrisse, B., Lefebvre, M. L., Larose, F., & Martinet, N. (1999). Les facteurs familiaux associés à la réussite des enfants de milieu socio-économiquement faible dans les programmes d'intervention éducative précoce. In F. Peterander, O. Speck, G. Pithon & B. Terrisse (Eds.), *Les tendances actuelles de l'intervention précoce en Europe* (pp. 193-206). Belgique: Pierre Mardaga.
- Terrisse, B., & Nadeau, M. (1994). L'intégration de jeunes enfants déficients mentaux en garderie. In B. Terrisse & G. Boutin (Eds.), *La famille et l'éducation de l'enfant* (pp. 127-145). Montréal: Les éditions Logiques inc.

- Tétreault, S. (1992). *Étude exploratoire de la réalité des mères d'enfants ayant une incapacité motrice et des facteurs associés à la surcharge perçue*. Thèse de doctorat, École de services social, Université Laval, Québec.
- Tétreault, S. (2005). *Présentation, animation et conclusion du symposium "Grandir ensemble, les défis de l'inclusion en service de garde des enfants ayant des besoins multiples"*. Montréal: J'me fais une place en garderie et Office des personnes handicapées du Québec,.
- Tétreault, S. (2006). Comment soutenir la participation en service de garde de l'enfant ayant des besoins multiples. In C. Duquette, M. Gignac, M. L'Héaut, J.-F. Marchand & V. Robert de Massy (Eds.), *Grandir ensemble: Les défis de l'inclusion en service de garde des enfants ayant des besoins multiples* (pp. 15-20). Montréal: J'me fais une place en garderie.
- Tétreault, S., & Beaupré, P. (2001). *Projet d'accompagnement destiné aux enfants présentant des limitations fonctionnelles importantes et fréquentant un service de garde de la région de Québec*. Québec: Université Laval et Régie régionale de la santé et des services sociaux de Québec.
- Tétreault, S., Beaupré, P., Gagné, M.-E., Giroux, M., & Guérard, L. (2001). Obstacles à l'inclusion scolaire des enfants d'âge préscolaire ayant des besoins spéciaux. *International Journal of Early Childhood*, 33(2), 44-56.
- Tétreault, S., Beaupré, P., & Pelletier, M.-È. (2004). *Programme de préparation à l'inclusion et de soutien à la transition destiné à l'entourage des enfants d'âge préscolaire vivant des situations de handicap*. Québec: Université Laval.
- Tétreault, S., Beaupré, P., & Pomerleau, A. (2003). En PIST: Préparation à l'inclusion et soutien à la transition scolaire. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 14(numéro spécial), 11-14.
- Tétreault, S., Beaupré, P., Pomerleau, A., Courchesne, A., & Pelletier, M.-È. (2006). Bien préparer l'arrivée de l'enfant ayant des besoins spéciaux à l'école. Proposition d'outils de communication. In C. Dionne & N. Rousseau (Eds.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Thiemann, K., & Warren, S. F. (2004). Programmes qui favorisent le développement du langage chez les jeunes enfants. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Retrieved 2006-03-06, from <http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/Thiemann-WarrenFRxp.pdf>

- Treloar, R., & Cairns, S. (2002). What matters most ? A reflection on a quarter century of early childhood intervention. In M. Cuskelly, A. Jobling & S. Buckley (Eds.), *Down Syndrome across the Life Span* (pp. 41-53). London: Whurr Publishers.
- Trépanier, S., & Ayotte, S. (2000). Intégration des enfants ayant des incapacités dans les services de garde à l'enfance au Québec. *Statflash: bulletin d'information statistique de l'OPHQ*. Retrieved 2004-11-26, from [http://www.ophq.gouv.qc.ca/Recherche/Statistique/D\\_Flash12.htm](http://www.ophq.gouv.qc.ca/Recherche/Statistique/D_Flash12.htm)
- Twardosz, S., Nordquist, V. M., Simon, R., & Botkin, D. (1983). The effects of group affection activities on the interaction of socially isolated children. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 3, 311-338.
- Twombly, E. (2001). Screening, Assessment, Curriculum Planning and Evaluation: Engaging Parents in the Process. *Zero to Three*, 21(4), 36-41.
- Visoki, A. M., & Poe, B. D. (2000). Can Preschoolers Be Effective Peer Models ? An Action Research Project. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 66-73.
- Warren, S. F. (1992). Facilitating Basic Vocabulary Acquisition with Milieu Teaching Procedures. *Journal of Early Intervention*, 16(3), 235-251.
- Warren, S. F. (2000). The Future of Early Communication and Language Intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 33-37.
- Warren, S. F., Fey, M. E., & Yoder, P. J. (2007). Differential Treatment Intensity Research: A Missing Link to Creating Optimally Effective Communication Interventions. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 70-77.
- Warren, S. F., & Gazdag, G. (1990). Facilitating Early Language Development with Milieu Intervention Procedures. *Journal of Early Intervention*, 14(1), 62-86.
- Warren, S. F., & Yoder, P. J. (1997). Emerging Model of Communication and Language Intervention. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 3, 358-362.
- Warren, S. F., & Yoder, P. J. (1998). Facilitating the Transition from Preintentional to Intentional Communication. In A. Wetherby, S. F. Warren & J. Reichle (Eds.), *Transitions in Prelinguistic Communication* (pp. 365-384). Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.

- Weitzman, E. (1992). *Apprendre à parler avec plaisir*. Toronto: Le centre Hanen.
- Wetherby, A. M., & Prizant, B. M. (1992). Profiling Young Children's Communicative Competence. In S. Warren & J. Reichle (Eds.), *Causes and Effects in Communication and Language Intervention* (Vol. 1). Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.
- Wolery, M., Brashers, M. S., & Neitzel, J. C. (2002). Ecological Congruence Assessment for Classroom Activities and Routines: Identifying Goals and Intervention Practices in Childcare. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(3), 131-142.
- Wolery, M., & Bredekamp, S. (1994). Developmental Appropriate Practices and Young Children With Disabilities: Contextual Issues in the Discussion. *Journal of Early Intervention*, 18(4), 331-341.
- Wolery, M., Holcombe, A., Venn, M., Brookfield, J., Huffman, K., Schroeder, C., et al. (1993). Mainstream in early childhood programs: Current status and relevant issues. *Young Children*, 49, 78-84.
- Wolfberg, P., Zercher, C., Lieber, J., Capell, K., Matias, S., Hanson, M., et al. (1999). "Can I Play With You ?" Peer Culture in Inclusive Preschool Programs. *Journal of The Association for the Severely Handicapped*, 24(2), 69-84.
- Wolfberg, P. J., & Schuler, A. (1993). Integrated play groups: A model for promoting the social and cognitive dimensions of play in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23(3), 467-489.
- Wolfensberger, W. (1991). *La Valorisation des Rôles Sociaux. Introduction à un concept de référence pour l'organisation des services*. Genève: Éditions des Deux Continents.
- Yoder, P., Kaiser, A. P., Alpert, C., & Fisher, R. (1993). Following the Child's Lead When Teaching Nouns to Preschoolers With Mental Retardation. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 158-167.
- Yoder, P. J. (1987). Relationship between degree of infant handicap and clarity of infant cues. *American Journal on Mental Deficiency*, 91, 639-641.
- Yoder, P. J., Kaiser, A. P., Alpert, C., & Fisher, R. (1993). Following the Child's Lead When Teaching Nouns to Preschoolers With Mental Retardation. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 158-167.



- Yoder, P. J., Kaiser, A. P., Goldstein, H., Alpert, C., Mousetis, L., Kaczmarek, L., et al. (1995). An Exploratory Comparison of Milieu Teaching and Responsive Interaction in Classroom Applications. *Journal of Early Intervention, 19*(3), 218-242.
- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (2002). Effects of Prelinguistic Milieu Teaching and Parent Responsivity Education on Dyads Involving Children With Intellectual Disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 45*(6), 1158-1174.
- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (2004). Early Predictors of Language in Children With and Without Down Syndrome. *American Journal on Mental Retardation, 109*(4), 285-300.
- Yoder, P. J., Warren, S. F., McCathren, R., & Leew, S. V. (1998). Does Adult Responsivity to Child Behavior Facilitate Communication Development ? In A. M. Wetherby, S. F. Warren & J. Reichle (Eds.), *Transitions in Prelinguistic Communication* (pp. 39-58). Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.

## **APPENDICE A**

### **« MODÈLE GRADUÉ D'INTERVENTION POUR FACILITER LA SOCIALISATION DES JEUNES ENFANTS DANS LES MILIEUX PRÉSCOLAIRES » (JULIEN-GAUTHIER ET DIONNE, 2006)**

Tel que présenté à la section 2.5, le « Modèle gradué d'intervention pour faciliter la socialisation des jeunes enfants dans les milieux préscolaires » (Julien-Gauthier et Dionne, 2006), comprend 65 stratégies d'intervention naturalistes réparties en quatre catégories graduées, de moins à plus exigeantes, directives ou structurées (voir Figure 3).

La première catégorie de stratégies comprend les interventions sur l'environnement social et physique du milieu : interventions générales, réalisées la plupart du temps avec l'ensemble des enfants du groupe et qui peuvent comprendre aussi bien la modification d'une activité régulière que l'aménagement de l'espace disponible.

La deuxième catégorie de stratégies comprend les interventions ciblées pour développer la communication et les habiletés sociales (interventions pour développer la communication pré-linguistique, interventions directives auprès de l'enfant ou de ses pairs et organisation de l'intervention) : il s'agit d'actions posées par l'éducatrice auprès de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement ou de ses pairs, lors des activités ou des routines dans le milieu de garde.

La troisième catégorie de stratégies comprend les activités spécifiques d'apprentissage social : interventions réalisées en petits groupes (constitués de l'enfant et d'un à trois pairs socialement compétents) dans le contexte du milieu de garde. La réalisation de ces activités nécessite une planification de l'intervention, certaines connaissances en éducation spécialisée et peut nécessiter l'aide d'une ressource spécialisée ou l'ajout d'une ressource d'accompagnement auprès de l'enfant, de ses pairs ou de l'ensemble du groupe.

La quatrième catégorie de stratégies comprend les interventions spécialisées ou intensives : interventions qui nécessitent l'ajout de matériel spécialisé pour permettre à l'enfant de communiquer, le recours à des techniques d'intervention spécifiques et structurées pour faciliter le développement de ses habiletés sociales et réduire les difficultés de l'enfant sur le plan du comportement ou l'utilisation de programmes d'intervention qui regroupent des stratégies particulières et leurs conditions d'application. Certains programmes peuvent nécessiter le retrait de l'enfant ou d'un petit groupe d'enfants à l'extérieur du local pour la réalisation d'apprentissages spécifiques. Chacune des catégories du modèle est présentée en débutant par la moins exigeante ou complexe et les stratégies qu'elle regroupe sont énumérées et décrites brièvement.

### **1 Interventions sur l'environnement social et physique du milieu**

Les stratégies d'intervention sur l'environnement visent à faciliter l'accueil et l'acceptation de l'enfant par ses pairs et par le personnel du milieu de garde. Elles s'apparentent aux activités privilégiées dans le programme éducatif, peuvent faire appel à certaines modifications de l'environnement social ou physique pour faciliter le développement ou la participation de l'enfant et s'adressent la plupart du temps à l'ensemble des enfants du groupe.

Bien que les interventions sur l'écologie du milieu ne soient pas celles qui aient donné les résultats les plus spectaculaires, elles continuent d'avoir la faveur populaire et sont les plus utilisées par les intervenants des milieux préscolaires, au détriment d'interventions plus directives auprès de l'enfant ou de ses pairs (Brown & Conroy, 2002). Les modifications de l'environnement sont relativement faciles à implanter et les risques de produire des effets indésirables sur les enfants du groupe sont peu élevés. De plus, les modifications de l'environnement peuvent agir en synergie avec les autres interventions auprès des enfants (Brown & Conroy, 2002). Elles peuvent ainsi contribuer à augmenter l'efficacité des autres stratégies éducatives

pour développer la communication et les habiletés sociales de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement et de ses pairs.

Les interventions sur l'environnement comprennent 11 stratégies, numérotées de un à 11, dont les 8 dernières (4-11) peuvent être regroupées sous l'appellation « aménagement de l'environnement social ou physique du milieu de garde ». Les stratégies d'intervention sur l'environnement sont présentées et décrites brièvement dans l'ordre numérique.

1. Détenir de l'information au sujet de l'enfant : informations qui concernent la condition de l'enfant, ses goûts et intérêts, ses préférences, ses habiletés ou les difficultés qu'il peut éprouver (Demchak et Greenfield, 2000; Lieber, Sandall, Horn, & Wolery, 1999; Roper et Dunst, 2003; Tétreault *et al.*, 2003; Tétreault *et al.*, 2004).

2. Réaliser des activités de sensibilisation à la différence, par exemple présenter des films, raconter des histoires ou aider les pairs à porter attention aux caractéristiques individuelles de l'enfant plutôt qu'aux manifestations d'incapacité, les intéresser à sa condition et encourager l'entraide (Diamond & Huang, 2005; Grubbs & Niemeyer, 1999; Favazza & Odom, 1997; Moreau & Boudreault, 2002; Odom *et al.*, 2002; Tétreault *et al.*, 2004).

3. Réaliser des activités pour favoriser l'émergence ou le développement de liens sociaux. Ces activités comprennent des chansons mimées ou des jeux avec tous les enfants du groupe (ex. *Le cercle magique, le jeu du Mouchoir, Trois fois passera*). Durant ces activités, l'enfant<sup>80</sup> est mis en évidence dans le jeu, il reçoit des marques de reconnaissance, d'appréciation ou d'affection de l'éducatrice ou de ses pairs<sup>81</sup> (Brown & Odom, 1995; Brown, Raglan & Fox, 1988; Cooper & McEvoy,

---

<sup>80</sup> Il s'agit ici de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement, toutefois les activités amicales de groupe peuvent être aussi bénéfiques aux enfants qui ne présentent pas de retard mais qui sont socialement rejetés par leurs pairs à cause de leur comportement (Frea *et al.*, 1999).

<sup>81</sup> Des exemples de marques d'affection ou de signes d'amitié physiques (14) ou verbaux (9) sont proposés dans : Brown, W. H., & Odom, S. L. (1995). Naturalistic Peer Interventions for Promoting Preschool Children's Social Interactions. *Preventing School Failure*, 39(4), 38-43.

1996; Frea et al., 1999; Lowenthal, 1995; Twardosz, Nordquist, Simon, & Botkin, 1983).

Les stratégies suivantes consistent à aménager un environnement éducatif riche sur le plan des occasions d'apprentissages sociaux (Gouvernement du Québec, 1997a; Odom, Peterson, McConnell, & Ostroski, 1990). Elles sont décrites de façon successive.

4. La première des stratégies d'intervention pour aménager un environnement éducatif riche consiste à mettre à la disposition des enfants du matériel ludique, des jouets qui peuvent favoriser les jeux coopératifs ou interactifs, tels le bac à sable, les blocs de construction, le coin cuisine, la maison des poupées, les personnages, la pâte à modeler, les jeux d'eau, les ballons, les marionnettes, les autos miniature et les camions, les jouets sur roues, le matériel d'entretien ménager, les déguisements et l'équipement de motricité globale (Goldstein & Kaczmarek, 1992; Ivory & McCollum, 1999; Lowenthal, 1995; Sainato & Carta, 1992)<sup>82</sup>.

5. Organiser des activités de jeux libres, avec une structure souple et sécurisante, qui permettent aux enfants de s'approprier, de développer des affinités et de donner libre cours à leur créativité (DeKlyen & Odom, 1989; Moreau & Boudreault, 2002; Sainato & Carta, 1992). Le jeu ouvre la voie à l'apprentissage sous toutes ses formes (Kalliala, 2006).

6. Répartir les enfants en petits groupes de deux à quatre enfants, lors de la réalisation d'activités structurées ou libres, afin de favoriser la communication et les interactions entre eux (Ionescu et al., 1995; Lowenthal, 1995; Sainato & Carta, 1992).

---

<sup>82</sup> Par contre les livres, le matériel artistique, les crayons à colorier, les gyroscopes, les casse-tête, les jouets en peluche, les pochoirs, les tableaux de formes à encadrer et les jouets à pousser sont davantage associés aux jeux solitaires ou en parallèle (Sainato et Carta, 1992; Ivory et McCollum, 1999; Lowenthal, 1995).

7. Favoriser la présence de pairs d'un âge de développement similaire (Roberts, Burchinal et Bailey, 1994) ou la réalisation d'activités avec des pairs de différents âges (Sainato & Carta, 1992).

8. Privilégier l'inclusion de l'enfant avec des pairs qui lui sont familiers, pour faciliter sa participation et favoriser les interactions sociales (Sainato & Carta, 1992). De plus, la durée de la fréquentation a un impact positif sur la participation de l'enfant aux activités (Ionescu et al., 1995).

9. Favoriser l'inclusion de l'enfant dans un groupe qui comprend des pairs de même sexe. Cependant, bien que les jeunes enfants manifestent une préférence pour les pairs du même sexe et interagissent davantage avec eux, l'attitude de l'éducatrice peut avoir un impact sur le choix des pairs (Sainato & Carta, 1992).

10. Favoriser l'inclusion de l'enfant avec des pairs sans incapacités qui peuvent, entre autres, lui servir de modèles (Baillargeon & Office des services de garde à l'enfance, 1986; Boulet, 1993; Martineau, 1999; Panitch & Institut Roehrer, 1992, 1994; Terrisse & Nadeau, 1994).

11. Aménager l'espace disponible pour faciliter les interactions sociales entre les enfants (Brown, Fox, & Brady, 1987; Goldstein & Kaczmarek, 1992; Lowenthal, 1995), pour faciliter la réalisation de certaines activités (Visoki & Poe, 2000) ou pour favoriser la présence ou la disponibilité de ressources dans le milieu (Sainato & Carta, 1992).

## **2 Interventions ciblées pour développer la communication et les habiletés sociales**

Les interventions naturalistes ciblées se sont développées en raison entre autres, de l'augmentation du nombre d'enfants qui présentent des incapacités dans les milieux de garde, de la nécessité d'adopter des approches qui correspondent aux valeurs et aux stratégies utilisées dans ces milieux et de l'avantage pour ces enfants et

leur famille de privilégier des stratégies d'apprentissage qui puissent s'intégrer dans les routines quotidiennes (Bricker, Pretti-Frontczak, & McComas, 1998).

Les interventions naturalistes ciblées regroupent trois types de stratégies d'intervention (ou sous-catégories) pour développer la communication et les habiletés sociales des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement. Il s'agit des stratégies d'intervention pour développer la communication pré-linguistique, des stratégies d'intervention directives pour développer la communication (verbale et non verbale) et les habiletés sociales et finalement, de l'organisation ou de la structure de l'intervention dans les milieux préscolaires. Les stratégies d'intervention de chacune des sous-catégories sont présentées de façon successive, en décrivant les stratégies d'intervention spécifiques qui les composent.

## **2.1 Stratégies d'intervention pour développer la communication pré-linguistique**

Les stratégies d'intervention élaborées pour faciliter la transition de la communication pré-intentionnelle à la communication intentionnelle peuvent permettre à l'enfant d'une part, de développer ses habiletés de communication et d'autre part, être à l'origine de changements importants dans le comportement des adultes qui en prennent soin (leurs attitudes et leurs réactions aux tentatives de communication de l'enfant) (Warren & Yoder, 1998; Yoder & Warren, 2002). Les stratégies d'intervention pour développer la communication pré-linguistique comprennent 11 stratégies d'intervention spécifiques, celles-ci sont numérotées de 12 à 22 : l'énumération est en continuité avec les stratégies de la sous-catégorie précédente.

12. L'élaboration linguistique consiste à élaborer au sujet de la signification de la vocalisation de l'enfant, de la manifestation d'un intérêt ou d'un élément qui semble le préoccuper en tentant de bien saisir son intention (McCathren, 2000; Warren & Yoder, 1998).

13. Le langage descriptif consiste à utiliser les mots appropriés pour décrire ce que l'enfant est en train de faire. L'éducatrice doit être vigilante dans le choix des mots et le rythme avec lequel elle s'exprime (débit langagier) pour faciliter la compréhension de l'enfant et l'aider à intégrer les liens entre le mot, l'expression et l'objet ou l'action (McCathren, 2000).

14. La reconnaissance spécifique consiste à signifier par un mot ou par un geste à l'enfant que son comportement, son intention ou sa tentative de communication a été compris. L'éducatrice doit cependant être attentive à ne pas interrompre l'expression de l'enfant ou le distraire de son intention initiale (Warren & Yoder, 1998).

15. L'incitatif non verbal consiste à montrer à l'enfant un objet pour lequel il a de l'intérêt, dont il a besoin ou qu'il aimerait avoir. L'éducatrice attend un moment pour que l'enfant lui exprime par une vocalise ou par une expression non verbale, qu'il désire cet objet (McCathren, 2000).

16. L'incitatif verbal peut être une question posée à l'enfant qui fait une demande, tente d'atteindre un objet ou de réaliser une action (McCathren, 2000). Il peut aussi s'agir d'un incitatif pour amener l'enfant à être attentif à l'éducatrice ou à un élément de l'environnement (Warren & Yoder, 1998).

17. L'incitatif minimal (ou discret) est une intervention réalisée alors que l'enfant a à sa disposition des objets susceptibles de favoriser la communication spontanée et l'interaction. Pendant le jeu parallèle, l'éducatrice réagit naturellement aux comportements de communication de l'enfant par des commentaires ou en élaborant à partir de son expression. Elle tend à maintenir l'interaction en multipliant les occasions tout en évitant l'utilisation d'incitatifs explicites (Salmon, Rowan, & Mitchell, 1998).

18. L'imitation motrice contingente consiste pour l'éducatrice à produire une imitation exacte, réduite ou amplifiée du comportement moteur de l'enfant



immédiatement après sa production. Par la suite, elle peut inviter l'enfant à imiter à son tour le comportement qu'elle produit, lui offrant ainsi l'occasion de diversifier ses propres comportements de communication ou d'interaction à travers un jeu (McCathren, 2000; Warren & Yoder, 1998).

19. L'imitation vocale contingente consiste pour l'éducatrice à imiter la production de l'enfant en reproduisant exactement, de façon partielle ou plus élaborée ses vocalises (McCathren, 2000; Salmon et al., 1998; Warren & Yoder, 1998). L'imitation vocale encourage l'enfant à prendre son tour et lui aide à développer une forme d'alternance vocale, laquelle est un précurseur à la conversation verbale, avant que l'enfant soit capable d'utiliser des mots (McCathren, 2000).

20. Le modelage de l'expression verbale ou gestuelle consiste à faire la démonstration de l'utilisation de mots ou de gestes conventionnels à l'enfant (ex. nommer le jouet demandé, pointer les objets qui sont hors d'atteinte ou les activités qui ont lieu, hausser les épaules et incliner ou tourner la tête) et des vocalises qui sont en lien avec eux (McCathren, 2000; Warren & Yoder, 1998). L'imitation et le modeling sont souvent utilisés ensemble, l'éducatrice peut imiter le comportement physique de l'enfant en modelant en même temps une vocalise avec consonne, ou imiter une vocalise en ajoutant un geste conventionnel (McCathren, 2000).

21. L'utilisation de routines de jeu ou de routines sociales consiste à faire avec l'enfant des jeux répétitifs, prévisibles, à tour de rôle ou des rituels. Une structure prévisible de routines sociales peut aider l'enfant à apprendre et à se souvenir d'habiletés nouvelles. De plus des variations dans la routine, même petites, peuvent produire chez l'enfant un effet de nouveauté qui suscite l'émergence de la communication intentionnelle (Warren & Yoder, 1998).

22. Répondre rapidement et positivement à la demande ou à l'expression de l'enfant consiste à donner rapidement suite à l'action de l'enfant, qu'il s'agisse de lui donner l'attention demandée, l'objet convoité ou d'être attentif à ce qui le préoccupe

(Warren & Yoder, 1998; Yoder & Warren, 2004). Des interventions peuvent aussi être planifiées pour donner la conséquence prévue quand l'éducatrice termine un apprentissage avec l'enfant, sans égard à la performance manifestée par l'enfant en fonction de l'objectif initial qui était visé (Goldstein, Kazmarek et Hepting, 1997).

## **2.2 Stratégies d'intervention directives pour développer la communication (verbale et non verbale) et les habiletés sociales**

La communication symbolique ou « intentionnelle » fait référence au processus d'échange d'informations, utilisant à la fois des moyens symboliques (langage verbal ou non verbal, images) et des expressions faciales, gestes, postures (Kaiser, Yoder, & Keetz, 1992). La plupart des stratégies d'intervention qui visent à faciliter le développement de la communication chez les jeunes enfants permettent également d'améliorer leurs habiletés sociales en interagissant avec l'éducatrice et avec leurs pairs (Brown & Conroy, 2002). Le développement de la communication (la capacité d'initier et de répondre de façon appropriée dans un contexte d'interaction) permet de soutenir la participation active de l'enfant dans le milieu de garde et est essentielle au développement de relations sociales significatives avec ses pairs (Goldstein & Kaczmarek, 1992).

Les stratégies d'intervention directives auprès de l'enfant ou de ses pairs comprennent 23 stratégies spécifiques. Celles-ci sont numérotées de 23 à 45 : l'énumération est en continuité avec les stratégies de la catégorie précédente.

23. Soutenir la conversation consiste pour l'éducatrice à reconnaître et à poursuivre dans le même sens que les verbalisations de l'enfant, à lui donner des indices, à maintenir son intérêt pour le jeu ou pour l'interaction, à poser des questions ouvertes (plutôt que des questions qui demandent une réponse par oui ou par non) et à s'attendre à une réponse (en signifiant clairement à l'enfant, de façon verbale ou gestuelle, qu'elle attend une réponse de sa part (Warren, 1992; Warren & Gazdag, 1990). Cette stratégie se distingue de l'élaboration linguistique en étant plus directive,

utilisée suite à une expression verbale ou gestuelle de l'enfant. L'élaboration linguistique est de nature plus exploratoire, par exemple lorsque l'éducatrice tente de mettre des mots sur ce qui semble capter l'attention de l'enfant ou susciter son intérêt.

24. Décrire les activités en cours ou commenter les événements consiste pour l'éducatrice à parler au sujet de l'activité en cours sans obligation de répondre de la part de l'enfant (Roberts et al., 1991). L'éducatrice peut aussi utiliser des commentaires pour susciter la communication chez l'enfant, par exemple l'amener à exprimer ses intérêts ou soutenir la conversation en lien avec le jeu (Kohler et al., 2001).

25. Répondre aux tentatives de communication de l'enfant fait référence à la façon dont l'éducatrice repère et réagit aux tentatives de communication de l'enfant. L'éducatrice peut être davantage réceptive aux tentatives de communication de l'enfant en augmentant son attention à l'enfant, sa conscience des comportements de l'enfant et de leur interprétation. Elle répond en harmonisant la complexité de son langage et le rythme de ses interactions en fonction du niveau de développement de l'enfant (Roberts et al., 1991).

26. Utiliser un délai de réponse consiste pour l'éducatrice à laisser du temps à l'enfant (délai de réponse) pour initier une question ou pour répondre à la présence ou à la présentation d'un indice non verbal ou environnemental (Charlop, Schreibman, & Thibodeau, 1985; Goldstein et al., 1996). L'obligation de répondre (ou de réagir) est implicite et si une réponse n'est pas émise durant une certaine période de temps, alors un incitatif plus explicite suit généralement (Goldstein et al., 1996).

27. Poser une question ou faire une demande qui nécessite une réponse de la part de l'enfant consiste pour l'éducatrice à inciter l'enfant à s'exprimer ou à faire un choix au sujet des activités ou du matériel qu'il désire, il peut faire des choix en répondant verbalement ou de façon non verbale (Goldstein et al., 1996; Kohler et al., 2001).

28. Répéter, élaborer ou reformuler lorsque l'enfant s'exprime (verbalement ou non), consiste pour l'éducatrice à répéter, élaborer ou reprendre dans une forme plus appropriée ce que l'enfant a exprimé (Goldstein et al., 1996). Une élaboration ou une reformulation appropriée doit tenir compte du niveau de développement langagier de l'enfant (Roberts et al., 1991).

29. Modeler la communication ou l'interaction sociale consiste à présenter un exemple à l'enfant pour illustrer l'utilisation d'une façon de communiquer, de s'exprimer ou d'interagir. L'enfant n'est pas incité de façon explicite à reproduire l'exemple qui lui est présenté (Goldstein et al., 1996; Roper & Dunst, 2003). L'intervention naturaliste peut modeler des habiletés sociales, telles obtenir l'attention d'un autre enfant, initier une interaction sociale, répondre à un autre enfant, demander ce que l'on désire ou négocier pendant le jeu (Keller & Honig, 1993; Visoki & Poe, 2000; Warren & Gazdag, 1990). (Keller & Honig, 1993; Roper & Dunst, 2003; Visoki & Poe, 2000).

30. Susciter la communication pour soutenir la participation de l'enfant consiste à inciter l'enfant à prendre part à une interaction, à prendre son tour et ainsi à pratiquer ses habiletés de communication (Roberts et al., 1991; Roper & Dunst, 2003).

31. Adapter ou modifier l'environnement social ou physique peut amener l'enfant à réaliser que quelque chose est différent, ce qui crée le besoin de commenter, de faire une demande ou de protester au sujet de la modification. Ces modifications peuvent également lui fournir un sujet de conversation (Roper & Dunst, 2003). Il peut aussi s'agir de placer des objets hors de portée de l'enfant, de l'empêcher d'accéder au matériel désiré, de saboter le matériel ou d'agir à l'encontre de ses attentes ou de ses prévisions (Kohler et al., 2001).

32. Adapter le matériel de jeu ou celui utilisé pour la réalisation des routines (ex. l'alimentation) consiste pour l'éducatrice à modifier le matériel ou à se procurer du matériel spécialisé afin de faciliter la participation de l'enfant. Les activités peuvent être adaptées en fonction des besoins de l'enfant (Tétreault, Beaupré et

Pelletier, 2004), les règles des jeux peuvent aussi être modifiées pour permettre à l'enfant de participer avec ses pairs (Diamond & Huang, 2005).

33. Susciter l'imitation ou demander à l'enfant de répéter consiste pour l'éducatrice à inciter, demander ou exiger de l'enfant qu'il répète le mot ou l'expression qu'elle a produite (Goldstein et al., 1996).

34. Faire une demande de clarification, de précision ou d'élaboration de l'expression de l'enfant consiste pour l'éducatrice, suite à l'initiation ou à la réponse de l'enfant, à susciter de l'information additionnelle, une clarification de ce qu'il a exprimé ou l'utilisation d'une forme linguistique plus appropriée (Goldstein et al., 1996).

35. Encourager discrètement consiste pour l'éducatrice à utiliser une forme de reconnaissance pour une performance verbale ou non verbale de l'enfant, sans toutefois fournir un feedback verbal explicite sur la qualité du contenu ou de la forme de la communication de l'enfant (Goldstein et al., 1996).

36. Féliciter ou renforcer l'enfant ou les enfants peut faire référence à un renforcement verbal qui suit le comportement de l'enfant ou des enfants sur le plan de la communication ou des habiletés sociales (Brown & Odom, 1995; Goldstein et al., 1996; Visoki & Poe, 2000). Il peut aussi s'agir de l'utilisation d'éloges<sup>83</sup>, de récompenses tangibles ou de la réalisation des activités préférées des enfants. Il est cependant essentiel que l'interaction sociale soit complètement terminée pour éviter de perturber les activités en cours en attirant l'attention des enfants vers l'éducatrice (Lowenthal, 1995).

37. Accroître la fréquence et la variété des occasions d'apprentissage accessibles à l'enfant consiste pour l'éducatrice à lui fournir des occasions de manifester et de pratiquer ses habiletés aussi bien que d'apprendre des habiletés

---

<sup>83</sup> Brown et Odom (1995) proposent de nombreuses façons de renforcer verbalement les jeunes enfants. La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance propose sur son site web : « 98 façons de dire « Très bien » (Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, 2001).

nouvelles qui augmentent son degré de participation dans des activités qui sont significatives et fonctionnelles pour lui (Roper & Dunst, 2003).

38. Initier l'enfant à des jeux sociaux avec ses pairs, jeux qui font appel à l'interaction entre les enfants, tels jouer à la poupée, aux camions ou dans le coin cuisine (Fox & Hanline, 1993; Sandall & Schwartz, 2002). L'éducatrice apprend à la fois à l'enfant à jouer selon ses capacités et aux autres enfants à soutenir sa participation. Lors de l'apprentissage de ces jeux, l'enfant se voit attribuer un rôle qui l'amène à participer avec ses pairs et à interagir avec eux (Sandall & Schwartz, 2002).

39. Souligner les intérêts de l'enfant qui sont similaires à ceux de ses pairs consiste pour l'éducatrice à intervenir auprès des pairs pour qu'ils reconnaissent l'enfant et les intérêts de l'enfant de façon à susciter les interactions entre eux (Diamond & Huang, 2005).

40. Susciter et encourager chez l'enfant l'intérêt pour ses pairs consiste pour l'éducatrice à accompagner l'enfant et à l'inciter à observer ses pairs, à initier une interaction ou à interagir avec eux (Kohler et al., 2001). Les incitatifs de l'éducatrice pour inciter l'enfant à interagir avec ses pairs sont des paroles ou des gestes explicites pour inviter l'enfant à initier une interaction avec un autre enfant ou à répondre à l'interaction d'un autre enfant (Lowenthal, 1995). Elle peut ainsi favoriser sa participation active aux activités du milieu de garde et l'utilisation des occasions d'apprentissage disponibles dans son environnement immédiat (Fox & Hanline, 1993). Le but ultime est de réussir à estomper les incitatifs alors que la communication avec les pairs devient le signal naturel pour les interactions entre les enfants.

41. Le jumelage ou l'appariement de l'enfant avec un pair socialement compétent consiste pour l'éducatrice à demander à un pair et à l'enfant de former une équipe pour une période de temps prévue à l'avance (Visoki & Poe, 2000). De plus, le jumelage avec des pairs différents lors des activités donne l'occasion aux pairs de mieux connaître l'enfant et d'appriivoiser la différence (Diamond & Huang, 2005).

42. L'éducatrice se joint aux enfants et participe à l'activité consiste pour elle à s'intégrer à l'activité et à participer avec l'enfant dans des actions et des activités en lien avec le jeu en cours (DeKlyen & Odom, 1989; File & Kontos, 1993; Goldstein & Kaczmarek, 1992; Hundert, Mahoney, & Hopkins, 1993; Kohler et al., 2001; Visoki & Poe, 2000). Elle peut aider l'enfant à résoudre les difficultés ou les conflits qui peuvent se présenter lors des interactions avec ses pairs (Diamond & Huang, 2005).

43. Attendre la réponse est une stratégie d'intervention où l'éducatrice fait une pause après avoir parlé ou utilisé des signaux non verbaux pour encourager l'enfant à prendre son tour. L'attente est importante parce que l'enfant a besoin de temps pour formuler une question ou une réponse et de plus, une pause dans la conversation lui signifie que c'est à son tour de s'exprimer ou de participer (Roberts et al., 1991).

44. Apprendre aux pairs et les encourager à interagir avec l'enfant consiste pour l'éducatrice à montrer aux pairs des façons d'interagir avec l'enfant, les inciter et les encourager à interagir avec lui. Les pairs sans incapacités peuvent apprendre à s'intéresser à ce sur quoi l'enfant a centré son attention, être encouragés à observer les activités en cours et à parler de ce qui se passe à l'enfant. Ils peuvent aussi apprendre comment décoder les tentatives de communication verbale et non-verbale de l'enfant et comment lui répondre, de façon à préparer le terrain pour des interactions subséquentes (Diamond & Huang, 2005; Goldstein & Kaczmarek, 1992; Keller & Honig, 1993; Lowenthal, 1995; Roberts et al., 1991).

45. Susciter la communication pour remplacer les comportements indésirables consiste pour l'éducatrice à chercher à identifier les intentions de communication contenues dans les comportements de l'enfant et à lui aider à apprendre des façons plus acceptables de s'exprimer. L'éducatrice peut inciter l'enfant à utiliser des mots ou des gestes pour exprimer le même besoin, mais d'une façon qui soit socialement plus acceptable. (Roberts et al., 1991).

### 2.3 Organisation des interventions naturalistes

L'organisation des intervention naturalistes fait référence au choix d'une stratégie en fonction des conditions environnementales (Bricker, Pretti-Frontczak, & McComas, 1998; Roberts et al., 1991), à la façon (Grubbs & Niemeyer, 1999; Roper & Dunst, 2003) et au moment de l'utiliser (Roberts et al., 1991) afin de favoriser la réussite de l'action éducative (Grubbs & Niemeyer, 1999). L'organisation des interventions naturalistes s'appuie sur la connaissance des intérêts de l'enfant et de son niveau de développement, une observation attentionnée de son comportement, le soutien de ses initiatives et l'apprentissage en contexte. Ce type d'organisation de l'intervention semble avoir une meilleure validité écologique pour favoriser le développement d'habiletés fonctionnelles, dont la communication et les habiletés sociales (Grubbs et Niemeyer, 1999).

L'organisation des interventions naturalistes comprend six stratégies spécifiques. Celles-ci sont numérotées de 46 à 51 : l'énumération est en continuité avec les stratégies de la catégorie précédente. Elles sont présentées et décrites brièvement ci-après dans l'ordre numérique.

46. Intervenir là où l'enfant porte son attention, consiste pour l'éducatrice à s'intéresser aux activités et jeux de l'enfant (initiées ou choisies par lui) ou à jouer de façon similaire (Warren & Yoder, 1998). L'utilisation des intérêts spécifiques de l'enfant lors des activités dirigées par l'éducatrice ou la poursuite de l'initiative de l'enfant lors des activités dirigées par l'enfant augmentent sa participation et sa motivation et améliorent l'apprentissage (Roper & Dunst, 2003).

47. L'apprentissage fortuit de la communication (« *Incidental Teaching* » Hart et Risley, 1975) émerge de situations naturelles, non structurées, quand l'enfant exprime un intérêt pour un objet ou pour une activité et que l'éducatrice poursuit alors dans le même sens en lui demandant d'élaborer, lui fournissant les repères et les incitatifs dont il a besoin : lorsque l'enfant interagit correctement, l'adulte lui donne l'attention, l'objet désiré ou réalise l'activité (Roberts et al., 1991). De nouvelles



expressions sont aussi enseignées en utilisant des incitatifs, des façons de faire, des modèles (démonstrations) et des procédures de renforcement. Sur la base du feedback, l'enfant est capable d'apprendre des formes de plus en plus élaborées de langage pour les utiliser lorsqu'il communique (Pennington et al., 1991).

48. L'apprentissage fortuit des habiletés sociales est réalisé lors d'activités non structurées, pendant une brève période, lorsque l'enfant manifeste un intérêt pour un objet, une activité un événement dans l'environnement (Brown & Odom, 1995). L'éducatrice encourage et soutient les interactions de l'enfant avec ses pairs en lui offrant un modèle d'interaction approprié et en encourageant les pairs à lui offrir des modèles de comportement appropriés. Lors des épisodes d'apprentissage fortuit, les difficultés liées au manque d'attention ou de motivation, souvent présentes dans les milieux préscolaires, sont atténuées par le fait que l'apprentissage soit réalisé pendant de courtes périodes et qu'il débute lorsque l'enfant est intéressé par du matériel, une activité ou un autre enfant, (Brown, McEvoy, & Bishop, 1991).

49. Les situations d'interaction spontanées consistent à laisser les enfants se regrouper spontanément lors des activités de jeu libres, les interactions positives spontanées sont valorisées verbalement par l'éducatrice et un contexte de respect et de sentiment de sécurité chez les enfants est maintenu, pour éviter les risques de conduites agressives (Moreau & Boudreault, 2002).

50. Les interventions directives de moindre à plus intrusives (aussi appelées l'augmentation de l'assistance du moindre au plus grand incitatif), consistent à présenter à l'enfant une hiérarchie d'incitatifs qui varient du moindre au plus intrusif, pour atteindre l'intensité nécessaire pour qu'il produise le comportement souhaité (Filla, Wolery, & Anthony, 1999). Elles sont utilisées à la fois pour le développement de la communication et des habiletés sociales et l'expérimentation de ces stratégies a montré qu'elles ont permis la généralisation des habiletés acquises à d'autres milieux et à d'autres personnes (Fox & Hanline, 1993).

51. Les interventions imbriquées dans les activités sont une planification de l'intervention qui consiste à offrir aux enfants l'occasion de pratiquer leurs buts et objectifs individuels qui sont inclus dans les activités et événements d'une façon qui enrichit, modifie ou adapte l'activité ou l'événement afin qu'il soit significatif et intéressant pour l'enfant (Bricker, Pretti-Frontczak, & McComas, 1998; Pretti-Frontczak & Bricker, 2001).

### **3 Activités spécifiques d'apprentissage social**

Les activités spécifiques d'apprentissage social visent à faciliter le développement de la communication et des habiletés sociales des enfants qui interagissent peu ou de façon inadéquate avec leurs pairs dans les milieux préscolaires. Il s'agit d'un type d'intervention individualisée qui requiert une planification de l'intervention et une certaine expertise du domaine de l'éducation spécialisée (Odom, McConnell, & McEvoy, 1992). Elles peuvent nécessiter l'aide d'un intervenant spécialisé pour la préparation ou la planification, ou l'ajout d'une ressource dans le milieu pour en faciliter la réalisation.

Le rationnel de ces activités est de procurer un contexte systématique d'aide de la part de l'éducatrice et des pairs pour soutenir l'enfant qui éprouve des difficultés sur le plan des interactions sociales. Dans des contextes favorables aux interactions, l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement peut : observer le jeu « *exemplaire* » de pairs qui ont de bonnes compétences sur le plan de la communication et des habiletés sociales, participer à des interactions sociales avec eux et établir au fil des jours une histoire positive d'interactions sociales avec ses pairs (alors qu'auparavant il manifestait peu d'intérêt et d'habiletés sur ce plan) (Odom, McConnell, & McEvoy, 1992).

Les activités spécifiques d'apprentissage social comprennent quatre stratégies d'intervention spécifiques : les interventions médiatisées par les pairs sur le plan de la communication, les interventions sociales médiatisées par les pairs, le modèle de

groupe de jeu intégré et les activités de jeu structurées en groupe restreint. Les stratégies d'intervention spécifiques sont numérotées de 52 à 55 : l'énumération est en continuité avec les stratégies de la catégorie précédente. Elles sont présentées et décrites brièvement ci-après dans l'ordre numérique.

52. Les interventions médiatisées par les pairs sur le plan de la communication (ou entraînement des pairs) visent à apprendre directement aux enfants avec et sans incapacités à interagir et à communiquer les uns avec les autres (Roberts et al., 1991). L'éducatrice peut susciter et renforcer chez les enfants sans incapacités les habiletés pour initier un jeu avec l'autre, pour lui répondre, pour demander la clarification d'une réponse pas claire et pour décrire leur jeu et celui de l'autre enfant. L'implantation de ce type d'intervention nécessite d'abord d'apprendre aux pairs à utiliser les stratégies pour faciliter la communication et alors de susciter et de renforcer l'utilisation des stratégies durant le jeu avec l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement (Goldstein & Strain, 1988).

53. Les interventions sociales médiatisées par les pairs sur le plan des habiletés sociales consistent pour l'éducatrice à apprendre aux pairs socialement compétents des moyens de faire participer les enfants avec des retards de développement de façon positive et de maintenir les interactions sociales (Kohler & Strain, 1999). Les initiatives sociales apprises aux pairs peuvent être de partager avec l'enfant, de demander à l'autre de partager, d'organiser un jeu, d'apporter une aide au besoin, de demander de l'aide et de persévérer (Odom et al., 1999). Un des avantages de ce type de stratégie est que les enfants avec et sans incapacités peuvent apprendre des habiletés sociales en même temps et exercer en alternance les rôles de tuteur et de pupille; de plus, ce type de stratégie peut être implanté facilement dans des milieux préscolaires inclusifs et faciliter la généralisation des habiletés sociales acquises à d'autres activités que celles choisies pour l'apprentissage (Lowenthal, 1995).

54. Le modèle de groupe de jeu intégré (Wolfberg & Schuler, 1993) est élaboré pour faciliter le développement social et cognitif des enfants qui présentent un retard de développement et éprouvent des difficultés à jouer avec leurs pairs. Il est

basé sur l'action des pairs et requiert la formation de ceux-ci pour utiliser des stratégies d'intervention et de renforcement auprès de l'enfant. Ce modèle réunit les conditions les plus favorables au développement du jeu et à l'émergence des interactions. Il s'agit entre autres de l'aménagement de l'environnement physique, de l'utilisation de matériel de jeu à potentiel interactif et de la planification de l'horaire en tenant compte de la routine du milieu. En partant des initiatives de l'enfant qui présente un retard de développement, l'éducatrice le soutient et régularise son aide selon les besoins du moment. Elle réduit cette aide au fur et à mesure que l'enfant et ses pairs deviennent plus compétents. Un aspect intéressant de cette stratégie est l'utilisation de repères visuels qui peuvent remplacer les directives de l'éducatrice, lui permettre de se retirer plus rapidement et ainsi, laisser l'interaction entre les enfants se dérouler naturellement (Prud'homme & Goupil, 2001).

55. Les activités de jeu structurées en groupe restreint peuvent varier selon le thème ou le matériel et favorisent, chez les enfants avec et sans incapacités, des attitudes de tolérance et de respect de même que des habiletés d'entraide et de résolution de problèmes (Moreau & Boudreault, 2002). Elles impliquent toutes une période de jeu de groupe structuré autour d'un thème central et des incitatifs verbaux pour susciter la participation des enfants; elles permettent notamment d'augmenter la perception positive et l'acceptation par les pairs (Odom et al., 1999). De plus, cette approche semble influencer positivement le développement de la communication et des habiletés sociales chez tous les enfants et le degré de structure semble influencer positivement la fréquence des interactions sociales qui apparaissent (Frea et al., 1999; Warren & Gazdag, 1990).

#### **4 Interventions spécialisées ou intensives**

Les interventions spécialisées ou intensives s'adressent aux enfants qui présentent des déficits spécifiques (ex. déficits sensoriels), des problématiques associées au retard global et significatif de développement (ex. problème de santé

physique ou mentale) ou des difficultés importantes sur le plan de la communication ou des habiletés sociales (ex. besoin de développer certaines compétences pour entrer en relation avec l'entourage de façon appropriée). L'action éducative auprès de ces enfants peut alors nécessiter le recours à une intervention plus spécialisée (ex. communication gestuelle ou apprentissage individuel structuré), à du matériel spécifique (ex. système de communication imagé) ou à un apprentissage qui soit réalisé à l'extérieur du groupe avec l'enfant ou avec la participation d'autres enfants.

L'application de l'intervention spécialisée peut nécessiter des séances d'apprentissage individuelles avec l'enfant pour lui permettre d'acquérir des habiletés ou des comportements qu'il pourrait difficilement apprendre autrement. Elle peut nécessiter des méthodes d'apprentissage spécialisées, des consignes particulières, l'utilisation de matériel spécifique, l'utilisation de repères visuels, d'incitatifs ou de renforcements. Elle a pour but de faciliter la participation active de l'enfant et de favoriser l'interaction avec les personnes de l'environnement. Il est à noter toutefois qu'un apprentissage, lorsqu'il s'adresse uniquement à l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement, lorsqu'il cible l'acquisition d'habiletés uniquement par cet enfant ou qu'il nécessite le retrait de l'enfant du groupe, peut avoir un effet négatif sur l'acceptation de l'enfant par les pairs (Odom et al., 1999).

L'intervention spécialisée ou intensive comprend, entre autres, 10 stratégies d'intervention spécifiques qui visent l'apprentissage d'un système de communication alternatif (le langage signé, un système de communication imagé et la communication assistée par ordinateur), la réduction des difficultés comportementales (l'apprentissage social explicite, l'effet du comportement et les techniques d'intervention pour résoudre les problèmes de comportement des jeunes enfants), l'application de regroupements de stratégies d'apprentissage du langage (le modèle réceptif interactif d'intervention précoce sur le langage, le modèle développemental ou interactif et le modèle comportemental didactique) et l'entraînement social explicite des pairs sans incapacités pour accroître les interactions entre les enfants et favoriser le développement de relations amicales. Les stratégies d'intervention spécifiques sont

numérotées de 56 à 65 : l'énumération est en continuité avec les stratégies de la catégorie précédente. Elles sont présentées et décrites brièvement ci-après dans l'ordre numérique.

56. Le langage signé (ou langage des signes) permet aux enfants qui éprouvent des difficultés à s'exprimer oralement de communiquer avec leur entourage. L'apprentissage du langage signé en milieu de garde donne des résultats positifs chez tous les enfants (Heller et al., 1998). De plus, aucun effet réducteur des habiletés de communication verbale n'est observé chez les enfants sans incapacités (DiCarlo et al., 2001).

57. L'utilisation d'images ou de symboles facilite l'émergence et le développement de la communication chez l'enfant qui a un retard de développement et d'exprime peu ou pas. Le système de communication par échange d'images (ex. PECS) est une stratégie bien connue et un système pour accroître l'apprentissage de la communication fonctionnelle et faire un pont vers l'acquisition du langage parlé (Schwartz, Garfinkle, & Bauer, 1998)<sup>84</sup>.

58. La communication assistée par ordinateur peut permettre aux enfants qui présentent des incapacités sévères de communiquer avec leur entourage. De plus, les effets de l'apprentissage de la communication assistée par ordinateur sont perceptibles sur les interactions sociales des parents et des intervenants auprès des enfants, qui échangent davantage avec eux (Schery & O'Connor, 1992). Il est à noter que toute forme de communication assistée par ordinateur doit être choisie en tenant compte de la dynamique et des conditions de vie de la famille (Parette & Hourcade, 1997).

59. L'apprentissage social spécifique aux enfants qui présentent un retard de développement consiste à leur apprendre des habiletés sociales lors de leçons en petits groupes et de pratiquer ces habiletés dans des groupes de jeu dans lesquels

---

<sup>84</sup> Pour les enfants d'âge préscolaire, le Centre de suppléance à la communication orale et écrite du Québec (CSCOE) propose du matériel pour l'apprentissage du langage gestuel (ou langage de signes) et du langage imagé (ex. banque ParlerPicto) <http://www.cscoe.com>.

l'éducatrice leur fournit des repères et des encouragements (McConnell, Sisson, Cort, & Strain, 1991). Les habiletés présentées sont entre autres d'initier une interaction, de partager un jeu, d'accepter une demande ou de proposer une alternative, de proposer un jeu, de poser des questions, d'échanger avec un pair et de se joindre au jeu. L'apprentissage d'habiletés sociales ciblées dure environ 15 minutes, il est suivi d'épisodes de « coaching » où l'éducatrice et son assistante interviennent sur les antécédents et conséquences auprès de l'enfant pendant une période de jeu libre. L'utilisation de cette stratégie augmente les interactions entre les enfants avec des retards de développement et leur pairs sans incapacités, elle peut cependant avoir un impact négatif sur l'acceptation de l'enfant par les pairs (Odom et al., 1999).

60. Le modèle développemental (ou interactif) est un modèle d'apprentissage du langage qui met l'emphasis sur les interactions initiées par l'enfant, le choix des activités par l'enfant et l'utilisation de matériel adapté à son niveau de développement. Dans ce modèle, l'intervention sur le langage se caractérise par l'initiation d'un thème ou d'un intérêt par l'enfant et par la continuation sur le même thème par l'intervenant qui agit d'une manière interactive plutôt que didactique. Par exemple, si l'enfant dit qu'il porte un nouveau T-shirt, l'intervenant peut répondre que c'est un joli T-shirt, de la même couleur que celui de Jérémie, ou demander à l'enfant qui lui a donné ce vêtement. De façon générale, l'intervenant n'initie pas un nouveau thème, ne demande pas à l'enfant une question dont il connaît la réponse, ne poursuit pas sur le sujet sans but interactif, ne demande pas à l'enfant de répéter ni ne félicite l'enfant pour sa performance. Le modèle développemental pour soutenir le développement du langage utilise l'environnement naturel et suit les intérêts de l'enfant, ce qui peut accroître sa motivation à communiquer et favoriser la généralisation des habiletés dans d'autres milieux où les besoins de communication se feront sentir. L'apprentissage est réalisé à travers les routines de la journée, ce qui peut faciliter le maintien des habiletés qui sont acquises dans le milieu préscolaire. Quand l'intervenant et l'enfant parlent, il y a toujours une intention de communication, par opposition à un apprentissage structuré de formes linguistiques qui n'est en lien avec



aucun besoin immédiat de communication. Les faiblesses potentielles de l'approche développementale, par opposition à l'approche didactique comprennent la réduction du contrôle dans le contexte de l'apprentissage de la communication, le peu d'occasions qui risquent de se présenter pour pratiquer les habiletés en émergence de l'enfant et le peu de possibilités de pratiquer des éléments particuliers de l'apprentissage du langage (ex. l'élocution) (Cole & et al., 1996).

61. Le modèle comportemental didactique (apprentissage direct du langage) est une stratégie d'intervention comportementale, spécifique et directive qui peut se situer en opposition à l'approche développementale, présentée plus tôt. Dans cette approche d'apprentissage, l'intervenant est plus susceptible de sélectionner à l'avance des stimuli verbaux à utiliser comme thèmes de la communication, à favoriser l'initiation des interactions, à interroger l'enfant, à favoriser de nombreuses tentatives de communication à de nombreux moments lors des périodes d'apprentissage et à utiliser les félicitations et les renforcements secondaires suite à la communication de l'enfant. Le modèle comportemental didactique facilite l'identification d'objectifs spécifiques d'apprentissage du langage, permet de contrôler les stimuli spécifiques qui constituent les meilleurs indices pour élaborer et utiliser certaines constructions langagières spécifiques. Il comprend de multiples exercices pratiques pour favoriser la consolidation d'une habileté nouvelle et permet d'établir plus facilement les lignes directrices de la performance de l'enfant (diagnostic du langage) par l'identification d'objectifs spécifiques et la réalisation d'essais contrôlés. Les faiblesses du modèle résident dans l'utilisation limitée des stimuli qui apparaissent naturellement comme thèmes d'interactions, le peu de centration sur les intérêts de l'enfant et le fait que ces deux caractéristiques peuvent avoir un impact sur la motivation de l'enfant à communiquer. De plus, demander de répéter, de répondre et d'approfondir la communication ne tient pas compte des intentions de communication et peut miner la capacité de l'enfant à rester dans le sujet, à prendre son tour et à utiliser d'autres règles conventionnelles dans la conversation (Cole & et al., 1996).



62. Le modèle réceptif interactif de l'intervention précoce sur le langage est basé sur la prémisse que les enfants apprennent de nouveaux éléments de langage ou utilisent leur langage dans la conversation quand ils entendent des modèles appropriés de langage lors des interactions avec l'adulte. L'adulte encourage l'enfant à parler avec lui en utilisant plusieurs stratégies d'intervention non-obligatoires de structuration de la conversation. Les éléments critiques de l'interaction réceptive comprennent (1) une sensibilité et une attention verbale et non verbale contingentes aux tentatives de communication de l'enfant (2) une utilisation systématique de l'expansion qui modèle un langage plus sophistiqué sur le plan linguistique contingent aux paroles de l'enfant (3) se parler à soi-même (l'adulte parle au sujet de ce qu'il est en train de faire) (4) l'utilisation de langage en parallèle (l'adulte parle au sujet de ce que l'enfant est en train de faire) et (5) aller dans la même direction que l'enfant dans le langage et dans le jeu, incluant de poursuivre la conversation sur le même sujet (Yoder et al., 1995).

63. La stratégie de l'effet du comportement « *behavioral momentum* » est issue de l'intérêt des chercheurs et des praticiens pour le développement de stratégies d'intervention proactives et non aversives pour l'éducation des enfants qui ont des problèmes de comportement. Cette stratégie consiste en une série de petites consignes faciles qui précèdent une consigne qui risque de susciter l'émergence d'un problème de comportement (ex. agressivité, colère, comportement stéréotypé), qui sont appelées « *l'effet du comportement* » (Davis & Brady, 1993). Il s'agit d'une stratégie proactive, non aversive, dont l'efficacité a été démontrée et qui a été surtout utilisée pour renverser le non respect des consignes. Le succès de cette technique réside dans une forme de généralisation de la réponse (Horner, Day, Sprague, O' Brien, & Heathfield, 1991; 1990). Ces auteurs montrent qu'en utilisant un éventail de stimuli et de multiples renforçateurs immédiatement avant la consigne difficile, la généralisation de la réponse souhaitée est plus susceptible d'apparaître. Les résultats obtenus lors de l'utilisation de cette pratique pour réduire les problèmes de comportement des jeunes enfants dans les milieux de pratique a conduit à son

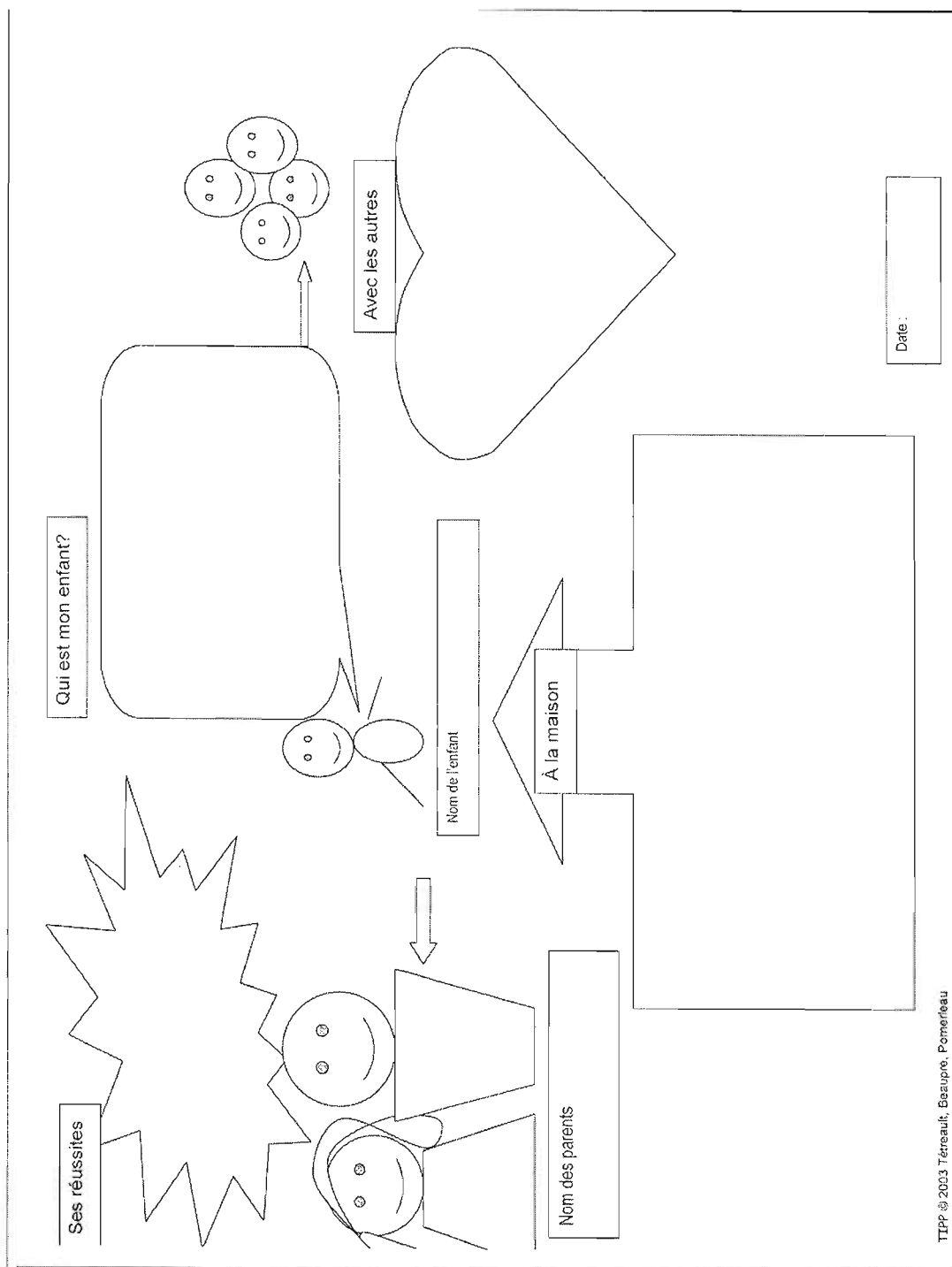
élargissement, notamment à l'apprentissage de la communication et des habiletés sociales. Sur ce plan, elle s'appuie sur la prémisse que l'interaction sociale devient mutuellement renforçante et alors accroît la probabilité de la poursuite de la communication ou de l'interaction et de son apparition dans le futur (Davis & Brady, 1993).

64. L'entraînement social explicite des pairs sans incapacités. L'entraînement social explicite (formation des pairs à l'extérieur du groupe et retour) a été développé pour faciliter le maintien des comportements appris après la fin des périodes d'intervention et la généralisation des comportements sociaux appris lors de programmes moins intrusifs (Brown & Odom, 1995). Cette stratégie d'intervention de médiation par les pairs se caractérise par un entraînement relativement intensif de stratégies sociales spécifiques aux pairs sans incapacités, telles « *rester-parler-jouer* » avec votre ami (English, Shafer, Goldstein, & Kaczmarek, 1997). Un exemple d'entraînement social explicite est le « *Buddy-skill-training program* ». Ce programme vise l'implantation de sessions d'entraînement spécifiques pour enseigner aux pairs sans incapacités une séquence de comportements qui comprend : s'approcher à proximité de l'enfant avec des difficultés d'interactions sociales, prononcer le nom de l'enfant et rester à proximité de lui en lui parlant et en jouant avec lui. Le simple « mnémonic » « *rester-parler-jouer* » avec votre ami est utilisé dans le protocole d'entraînement qui inclut (a) des discussions, (b) du modelage par l'adulte, (c) des pratiques pour guider les actions des pairs, (d) des pratiques indépendantes avec un feedback de l'adulte. L'enseignement systématique des stratégies aux pairs et l'entraînement dyadique aux interactions sociales a permis d'améliorer la communication et les habiletés sociales (requête verbale et commentaires) des enfants avec et sans incapacité (English, Goldstein, Shafer, & Kaczmarek, 1997).

65. L'utilisation de techniques d'intervention pour résoudre les problèmes de comportement des jeunes enfants consiste, pour l'éducatrice, à utiliser des actions spécifiques auprès de l'enfant ou de ses pairs, lorsqu'ils agissent de façon inadéquate


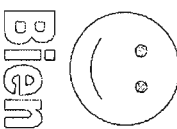
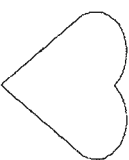
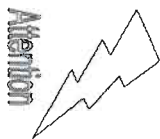
ou agressive envers autrui. Il peut s'agir de l'utilisation d'un guide pratique pour résoudre les problèmes de comportement ou d'autres techniques recommandées ou originales. Le guide « *À nous de jouer! en services de garde éducatifs : guide pratique pour résoudre les problèmes comportementaux des enfants d'âge préscolaire* (Essa, 2002) s'appuie principalement sur quatre modèles théoriques : la théorie comportementale, la théorie psychanalytique, la théorie humaniste et la théorie cognitive. L'utilisation du guide permet de disposer d'une variété de techniques qui visent à susciter la réflexion sur les raisons possibles du comportement et fournir un point de départ pour le modifier de façon systématique.

**APPENDICE B**  
**MODÈLES DE TRANSMISSION DE L'INFORMATION PAR LE**  
**PARENT (TIPP) ET TRANSMISSION DE L'INFORMATION PAR**  
**L'ÉDUCATRICE (TIPE)**



Le modèle TIPP (Tétreault et al., 2004)

Projet PIST : Conception du TIPE © 2003 S. Têtreault, P. Beaupré A. Pomerleau.

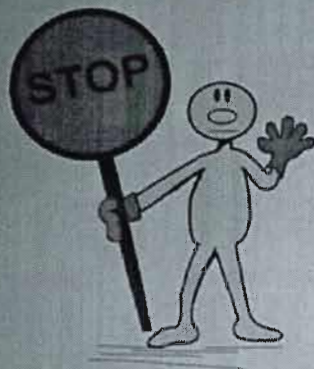
	Enfant et les autres	Enfant et l'adulte	Enfant en activité
			
			
			
			

Nom de l'enfant . \_\_\_\_\_ Nom . \_\_\_\_\_ Date . \_\_\_\_\_

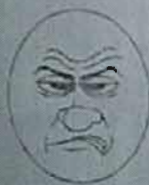
**APPENDICE C**  
**TABLEAU DE RÉOLUTION DE CONFLITS**

Reproduit avec la permission du Centre de la petite enfance « La becquée »

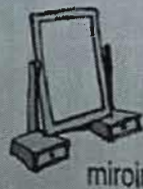
# Tableau de résolution de conflits



Je m'arrête



Je suis en: Colère et/ou triste  
(reconnaître ses émotions)



miroir





**Je calme mon corps:**

(je souffle sur la boule à plumes "pour calmer mon corps", je mets ma main sur mon ventre pour prendre conscience de ma respiration)



Je dis avec des mots ce que  
je n'aime pas ou ce qui me  
rend triste

**L'adulte propose des pistes de solution:**  
(et je m'excuse)



Partager moitié-moitié



Jouer avec le jouet "chacun son tour"  
(sablier ou sonnerie)



Jouer ensemble



Une place délimitée pour mon jeu

## **APPENDICE D**

### **PERSONNES ET ORGANISMES CONTACTÉS**

Madame Annick BACHAND, CPE des «Jardins jolis »

Madame Frédérique BACK, CPE « Les maisons enjouées »

Madame Johanne BEAULIEU, CPE « Gari-gatou »

Madame Martine BEAUPRÉ, CPE « La becquée »

Madame Marie-Claude BELLEAU, CPE « Allo mon ami »

Monsieur Denis BERGER, Garderie « La forêt enchantée »

Madame Nathalie BILODEAU, Regroupement des centres de la petite enfance de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord du Québec

Madame Rachel BILODEAU, CPE « Le jardin des frimousses »

Madame Doris BISSONNETTE, CPE « La ribouldingue »

Monsieur Thierry BOYER et Madame MaryLine CARON, Centre de réadaptation en déficience intellectuelle de l'Outaouais

Madame Danielle BROUILLARD, CPE « Les petits pierrots »

Monsieur Claude CAMPEAU et Madame Lorraine DOUCET, Centre de réadaptation en déficience intellectuelle « L'Intégrale »

Madame Diane CHABOT, Garderie « Les Moissons »

Madame Manon CHÂTELAIN, CPE « Le jardin bleu »

Madame Christine CHÂLES, CPE « Au pays des schtroumpfs »

Monsieur Claude CHÊNEVERT, Regroupement des centres de la petite enfance de l'Est du Québec

Monsieur Renaud CLOUTIER, Centre de réadaptation en déficience intellectuelle de Québec

Madame Rosa COEHLO, CPE « Les abeilles bricoleuses »

Madame Chantal COURNOYER, CPE « Jardin d'enfants Durocher »

Madame Marlène CYR, CPE « Lacet de bottine »

Madame Maude DALLAIRE, CPE « Au pays des lutins »

Madame Nicole DELISLE, Garderie « Le rucher »

Monsieur Éric DEMERS, Regroupement des centres de la petite enfance des régions de Québec et Chaudière-Appalaches

Monsieur Bernard DESCHÊNES, Centre de réadaptation Normand-Laramée

Madame Anne DESFORGES, Association des centres de la petite enfance de l'Outaouais

Madame Élise DESLOGES, CPE « La maison des amis, région 17 »

Madame Christine DUQUETTE, organisme « J'me fais une place en garderie »

Madame Claudine FORTIN, Centre de réadaptation en déficience intellectuelle de Québec

Madame Jany FORTIN, Regroupement des centres de la petite enfance de la Côte-Nord

Madame Nathalie FRANCOEUR, CPE « Les enfants d'abord »

Madame Sylvie GAGNON, CPE « Les p'tits Montois »

Madame Nathalie GAUTHIER, CPE « Crocus »

Madame Pierrette HUARD, CPE « L'essentiel »

Madame Manon JASMIN, Garderie « Les Moissons »

Madame Louise LABBÉ, Centre de services en déficience intellectuelle de la Mauricie et du Centre-du-Québec

Madame Jocelyne LABRIE, CPE « L'Arche de Noé »

Madame Judith LAFLAMME, Regroupement de centres de la petite enfance des cantons de l'est

Madame Marthe LACROIX, CPE « Le jardin des renards »

Monsieur François LANTHIER, CPE « Le jardin bleu »

Madame Linda LAPOINTE, CPE « Gari-gatou »

Madame Hélène LAVOIE, Ministère de la famille, des aînés et de la condition féminine

Madame Anne-Marie LEFRANÇOIS, CPE « Premiers pas de La Tuque »

Madame Lucie LETARTE, Regroupement des centres de la petite enfance des régions 04-17

Madame Karine MARQUIS, Garderie « La forêt enchantée »

Monsieur Pierre MAGNAN, CPE « L'essentiel »

Madame Maryse MASSÉ, Centre de réadaptation Normand-Laramée

Madame Johanne MEILLEUR, CPE « Les touche à tout »

Madame Sylvie MELSBACH, Regroupement des centres de la petite enfance de la Montérégie

Madame Céline MERCIER, Centre de réadaptation en déficience intellectuelle Lisette-Dupras

Monsieur Pierre MORIN, Centre de réadaptation en déficience intellectuelle de Chaudière-Appalaches

Madame Julie NAULT, CPE « Le chat perché »

Madame Line NAULT, CPE « Les feux follets »

Madame Suzie NAVERT, Institut québécois de la déficience intellectuelle

Madame Christine O'DONOUGHUE, CPE « Enfants de tous pays »

Madame Sophie POULIN, CPE « Les abeilles bricoleuses »

Monsieur Pierre PRÉVOST, Regroupement des centres de la petite enfance de l'Île de Montréal

Madame Julie RUEL, Centre de réadaptation en déficience intellectuelle de l'Outaouais

Madame Manon SAINT-DENIS, CPE « Coop Libelle »

Madame Nicole SANSCHAGRIN, CPE « Au petit talon »

Madame Isabelle SAVARY, CPE « La butte à moineaux »

Madame Sylvie TÉTREAU, Université Laval

Madame Anne THIBEAULT, Centre de réadaptation en déficience intellectuelle Lisette-Dupras

Madame Josée TRAHAN, CPE les Soleils de Mékinac »

Madame Johanne TREMBLAY, regroupement des centres de la petite enfance des Laurentides

Madame Nathalie TRUDEL, CPE « L'Arche de Noé »

Madame Renée VEILLETTE, Regroupement pour la trisomie 21

Madame Nadia VITALE, CPE « Ki-ri »

Monsieur Jean VOYER, Centre de services en déficience intellectuelle et troubles envahissants du développement de la Mauricie et du Centre-du-Québec.

**APPENDICE E**  
**EXEMPLES DE LETTRE D'INVITATION AINSI QUE DE**  
**DOCUMENTS ET FORMULAIRES UTILISÉS DANS LE CADRE**  
**DE CETTE RECHERCHE**

Correspondance avec les directeurs, suite à la communication téléphonique initiale

Résumé de la recherche

Lettre aux directrices ou directeurs

Lettre aux parents de l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement

Lettre aux parents des autres enfants

Formulaire de consentement à l'intention des éducatrices



Shawinigan, mars 2005

Monsieur Denis Francoeur  
CPE « Jolis minois »  
1750, boulevard Rigaud  
Saint-Léon-le-Grand, (Québec)  
G0L 2Z6

Bonjour Monsieur Francoeur,

Tel que convenu lors de notre conversation téléphonique du 24 février dernier, voici les lettres d'invitation, d'explication de la recherche et de consentement à l'intention de votre direction, des parents de l'enfant et des parents des autres enfants du groupe, ainsi que les formulaires de consentement pour les éducatrices. D'ici deux semaines, je communiquerai à nouveau avec vous afin de planifier la journée d'observation et de rencontre dans votre milieu,

Merci de votre collaboration, elle est précieuse pour la réalisation de cette recherche et au plaisir de vous rendre visite bientôt,

Francine Julien-Gauthier, M.Éd.  
Tél. (819) 539-5355  
Courriel : francinejulien@yahoo.ca



## **« Mieux connaître l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde québécois ».**

Les CPE qui accueillent un enfant handicapé (3-5 ans), en installation ou en milieu familial, sont invités à participer à une recherche universitaire qui vise le développement des connaissances au sujet de l'accueil et de l'éducation des enfants handicapés dans les services de garde québécois.

### **Noms des chercheurs et fonction**

- Madame Francine Julien-Gauthier, M.éd., étudiante au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières.
- Madame Carmen Dionne, Ph.D., directrice du projet, professeur et chercheur à l'Université du Québec à Trois-Rivières.
- Madame Jane Kaplan Squires, Ph.D., co-directrice du projet, professeur et chercheur à l'Université d'Eugene (Oregon, USA).

### **Description de la recherche**

Bien que les services de garde accueillent des enfants handicapés depuis plus de 20 ans, peu d'études se sont intéressées à la façon dont l'intégration de ces enfants est réalisée. Cette recherche vise à mieux connaître l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde, en étudiant la façon dont elle s'actualise au quotidien. Les informations recueillies visent à connaître le contexte de réalisation de l'intégration de l'enfant handicapé, les conditions d'intégration (accueil et planification) et la contribution des différents participants : éducatrices, pairs et ressources d'accompagnement (selon le cas).

### **Déroulement de la recherche**

La recherche « Mieux connaître l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde » est d'abord présentée au Regroupement des CPE de la région. Les CPE qui accueillent un ou des enfants handicapés sont sollicités pour participer à la recherche. Les CPE intéressés à participer sont contactés par téléphone et les documents au sujet de la recherche et de ses conditions de réalisation leur sont acheminés.

Madame Francine Julien-Gauthier s'assurera d'avoir l'autorisation de la direction du CPE, de même que l'accord de l'éducatrice et des

parents. Elle se rendra par la suite dans le milieu, au moment convenu avec la direction du CPE et l'éducatrice qui accueille l'enfant dans son groupe.

L'information sera recueillie en filmant les enfants pendant certaines activités et routines habituelles du CPE (collation, bricolage, jeux à l'extérieur, etc.). L'éducatrice sera invitée à remplir un questionnaire socio-démographique (sexe, catégorie d'âge, formation, expérience), à participer à une évaluation sommaire de l'enfant et à donner son opinion au sujet de l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde. Les séquences de film seront d'une durée de 10-15 minutes environ. L'entrevue avec l'éducatrice est d'une durée maximale de 20 minutes.

### **Retombées de la recherche**

La connaissance des pratiques éducatives en milieu de garde ouvre la voie au partage de l'expertise et peut contribuer à baliser et à orienter le développement de moyens pour faciliter l'éducation des enfants handicapés et améliorer leur intégration dans les services de garde du Québec.

### **Engagement de confidentialité**

Toutes les informations seront recueillies par Francine Julien-Gauthier, elles seront codifiées et les données nominatives seront remplacées par des noms fictifs. Les bandes vidéo seront conservées jusqu'à la fin de la recherche et détruites par la suite.

### **Avantages et bénéfices**

Pour les enfants, il s'agit d'une activité « spéciale » où ils sont filmés et peuvent se voir ensuite à la caméra.

Pour l'éducatrice, c'est l'occasion d'échanger sur sa vie professionnelle et d'être reconnue en tant que ressource significative.

### **Inconvénients et risques**

Pour les enfants, des précautions seront prises pour assurer leur sécurité, tout particulièrement lorsque le matériel audio-visuel sera utilisé.

Pour l'éducatrice, il s'agit des difficultés qui peuvent être occasionnées par la présence d'une personne inconnue et de matériel inhabituel lors de la réalisation des routines et activités régulières.

### **Participation et retrait**

La participation à cette étude est entièrement volontaire. Tout participant est libre à tout moment, de mettre fin à sa participation, et ce, sans donner d'explication. Son départ n'entraînera aucune forme de pression de la part des chercheurs, ni aucun préjudice.

**Merci de votre attention,**

Pour toute information, n'hésitez pas à communiquer avec nous,

**Francine Julien-Gauthier, M.Éd.,**  
4092, Benjamin Sulte  
Shawinigan (Québec) G9N 5Z9  
Tél. (819) 539-5355  
Courriel : Francinejulien@yahoo.ca

### **Approbation**

Cette recherche est approuvée par le comité éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières (No CER-04-90-05.08) et le comité de déontologie du doctorat en éducation de l'Université du Québec à Montréal.

Shawinigan, mars 2005

Chers directrices et directeurs,

Je suis étudiante au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières et je m'intéresse à l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde québécois. La réalisation de mon projet de recherche nécessite que je me rende dans les services de garde pour observer et filmer l'enfant intégré. Trois épisodes d'enregistrement de 10-15 minutes chacun me permettent de mieux connaître comment se réalise l'intégration au quotidien. Des informations sont également recueillies auprès de l'éducatrice qui accueille l'enfant dans son groupe, dont une copie du plan d'intégration de l'enfant.

Pour la réalisation de cette recherche universitaire, j'ai besoin de votre collaboration et de celle de(s) éducatrice(s) qui accueillent un enfant handicapé dans leur groupe. Elle consiste à prendre connaissance du projet et, si vous acceptez d'y participer, de transmettre le document d'information et de consentement aux parents de l'enfant. Avec leur accord, je communiquerai avec l'éducatrice qui accueille l'enfant dans son groupe pour convenir d'une date pour la réalisation des activités liées à cette recherche.

Il m'apparaît important de préciser, avant que vous consentiez à participer à cette étude, que toutes les données recueillies seront traitées avec le plus grand soin et que la confidentialité la plus stricte sera respectée. Toutes les informations recueillies seront codées et aucune information ne permettra d'identifier les répondants. Les bandes vidéo ne serviront qu'aux fins précises mentionnées dans cette recherche et seront détruites après analyse.

Espérant que nous pourrons coopérer pour, éventuellement, améliorer l'accueil et l'éducation des enfants handicapés dans les milieux de garde du Québec,

Je vous prie de recevoir, Chers directrices et directeurs, mes plus sincères remerciements,

Francine Julien-Gauthier, M.Éd.  
Étudiante au doctorat  
Université du Québec à Trois-Rivières

Shawinigan, mars 2005

Chers parents,

Je suis étudiante au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières et je m'intéresse à l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde québécois. La réalisation de mon projet de recherche nécessite que je me rende dans les services de garde pour observer et filmer quelques séquences de l'intégration des enfants dans le milieu. Trois épisodes d'enregistrement de 10-15 minutes chacun me permettent de mieux connaître comment se réalise l'intégration au quotidien. Des informations sont également recueillies auprès de l'éducatrice qui accueille votre enfant dans son groupe. Elles visent notamment, à connaître sa vision de l'intégration et des conditions qui peuvent améliorer l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde.

Pour la réalisation de cette recherche universitaire, j'ai besoin de votre consentement et de votre collaboration. Elle consiste à prendre connaissance du projet de recherche et, si vous acceptez d'y participer, à remplir le formulaire de consentement qui apparaît à la dernière page et à le retourner au CPE qui accueille votre enfant.

Il m'apparaît important de préciser, avant que vous consentiez à participer à cette étude, que toutes les données recueillies seront traitées avec le plus grand soin et que la confidentialité la plus stricte sera respectée. Toutes les informations recueillies seront codées et aucune information ne permettra d'identifier les répondants. Les bandes vidéo ne serviront qu'aux fins précises mentionnées dans cette recherche et seront détruites après analyse.

Espérant que nous pourrions coopérer pour, éventuellement, améliorer l'accueil et l'éducation des enfants handicapés dans les milieux de garde du Québec. Je vous prie de recevoir, chers parents, mes plus sincères remerciements,

Francine Julien-Gauthier, M.Éd.  
Tél. (819) 539-5355  
Courriel : francinejulien@yahoo.ca

**« Mieux connaître l'intégration des enfants handicapés  
dans les services de garde québécois ».**

Consentement des parents

Par la présente, j'accepte que mon enfant \_\_\_\_\_ participe à la recherche universitaire « Mieux connaître l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde québécois ». À cette fin, j'autorise madame Francine Julien-Gauthier, responsable de recueillir l'information, à contacter l'éducatrice de mon enfant pour participer aux activités liées à cette recherche. J'autorise par le fait même les intervenants du CPE « Jolis Minois » à lui transmettre les informations jugées pertinentes au sujet de mon enfant. Enfin, j'ai été avisé(e) que tous les membres de l'équipe de recherche s'engagent à n'utiliser les informations qu'à des fins scientifiques et à en assurer la confidentialité

Signature d'un ou des parents

Date \_\_\_\_\_

Approbation

Cette recherche est approuvée par le comité éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières (No CER-04-90-05.08) et le comité de déontologie du doctorat en éducation de l'Université du Québec à Montréal



Shawinigan, mars 2005

Chers parents,

Je suis étudiante au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières et je m'intéresse à l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde québécois. La réalisation de mon projet de recherche nécessite que je me rende dans les services de garde pour observer et filmer quelques séquences de l'intégration des enfants dans le milieu. Trois épisodes d'enregistrement de 10-15 minutes chacun me permettent de mieux connaître comment se réalise l'intégration au quotidien. Des informations sont également recueillies auprès de l'éducatrice qui accueille l'enfant handicapé dans son groupe.

Pour la réalisation de cette recherche universitaire, j'ai besoin de votre consentement et de votre collaboration. Elle consiste à prendre connaissance du projet de recherche et, si vous acceptez d'y participer, à remplir le formulaire de consentement qui apparaît à la dernière page et à le retourner au CPE qui accueille votre enfant.

Il m'apparaît important de préciser, avant que vous consentiez à participer à cette étude, que toutes les données recueillies seront traitées avec le plus grand soin et que la confidentialité la plus stricte sera respectée. Toutes les informations recueillies seront codées et aucune information ne permettra d'identifier les répondants. Les bandes vidéo ne serviront qu'aux fins précises mentionnées dans cette recherche et seront détruites après analyse.

Espérant que nous pourrions coopérer pour, éventuellement, améliorer l'accueil et l'éducation des enfants handicapés dans les milieux de garde du Québec. Je vous prie de recevoir, chers parents, mes plus sincères remerciements,

Francine Julien-Gauthier, M.Éd.,  
Étudiante au doctorat  
Université du Québec à Trois-Rivières

**« Mieux connaître l'intégration des enfants handicapés  
dans les services de garde québécois ».**

**CONSENTEMENT DES PARENTS**

Par la présente, j'accepte que mon enfant \_\_\_\_\_ participe à la recherche universitaire « Mieux connaître l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde québécois ». À cette fin, j'autorise madame Francine Julien-Gauthier, responsable de recueillir l'information, à se rendre au CPE « Jolis minois » pour y réaliser les activités liées à cette recherche. Enfin, j'ai été avisé(e) que tous les membres de l'équipe de recherche s'engagent à n'utiliser les informations recueillies lors de cette journée qu'à des fins scientifiques et à en assurer la confidentialité.

Signature d'un ou des parents

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Date \_\_\_\_\_

**APPROBATION**

Cette recherche est approuvée par le comité éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières (No CER-04-90-05.08) et le comité de déontologie du doctorat en éducation de l'Université du Québec à Montréal.

**« Mieux connaître l'intégration des enfants handicapés  
dans les services de garde québécois ».**

**Consentement des éducatrices**

Après avoir pris connaissance du projet : « Mieux connaître l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde québécois », par la présente je donne mon consentement à participer à cette recherche. J'accepte d'accueillir madame Francine Julien-Gauthier au moment convenu entre nous, pour filmer des séquences de l'intégration d'un enfant handicapé dans mon groupe. J'accepte également de répondre à un questionnaire socio-démographique (sexe, catégorie d'âge, formation, expérience, etc.), de participer à l'évaluation de l'enfant et de donner mon opinion au sujet de l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde et des éléments qui pourraient contribuer à améliorer cette intégration.

Ma collaboration sera faite à titre gratuit et je pourrai retirer ma participation à n'importe quelle étape de la recherche. J'aurai accès à un rapport sur les résultats de cette recherche, dont toutes les données sont couvertes par la confidentialité.

Signature de l'éducatrice

---

Date

---

Approbation

Cette recherche est approuvée par le comité éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières (No CER-04-90-05.08) et le comité de déontologie du doctorat en éducation de l'Université du Québec à Montréal.

## Domaine de la communication

C = échelle de cotation	N= Notes additionnelles
2 = réussit de façon constante	A = Avec aide
1 = rendement inconstant	I = Interruption du comportement
0 = ne réussit pas	R = Évaluation rapportée
	M = Modification/adaptation
	D = Évaluation directe

[illegible]



2.4	Emploie des syllabes ouvertes								
C. Compréhension de mots et de phrases									
1.	Localise des objets, des personnes ou des événements familiers sans indice								
1.1	Localise des objets, des personnes ou des événements familiers représentés par des images peu familières								
1.2	Localise des objets, des personnes ou des événements familiers représentés par des images familières								
1.3	Localise des objets, des personnes ou des événements familiers à l'aide d'indices								
1.4	Reconnaît son nom								
1.5	Se calme au son d'une voix familière								
2.	Exécute, sans indice, une consigne comportant deux étapes								
2.1	Exécute, avec des indices, une consigne comportant deux étapes								
2.2	Exécute, sans indice, une consigne comportant une étape								
2.3	Exécute, avec des indices, une consigne comportant une étape								
D. Production de signaux de communication, de mots et des phrases									
1.	Emploie 50 mots différents								
1.1	Emploie cinq mots descriptifs								
1.2	Emploie cinq mots d'action								

1.3	Emploie deux pronoms ou deux adjectifs possessifs ou démonstratifs								
1.4	Emploie 15 mots d'objets ou d'événements								
1.5	Emploie trois noms propres								
2.	Emploie des combinaisons de deux mots								
2.1	Emploie des combinaisons de deux mots pour exprimer la relation sujet-action, action-objet et sujet-objet								
2.2	Emploie des combinaisons de deux mots pour exprimer la notion de possession								
2.3	Emploie des combinaisons de deux mots pour exprimer la notion de localisation								
2.4	Emploie des combinaisons de deux mots pour décrire des objets, des personnes ou des événements								
2.5	Emploie des combinaisons de deux mots pour exprimer la notion de récurrence								
2.6	Emploie des combinaisons de deux mots pour exprimer la notion de négation								
3.	Emploie des combinaisons de trois mots								
3.1	Emploie des combinaisons de trois mots pour exprimer la notion de négation								
3.1	Pose des questions								

3.3	Emploie des combinaisons de trois mots pour exprimer la relation action-objet-localisation								
3.4	Emploie des combinaisons de trois mots pour exprimer la relation sujet-action-objet								



On peut compiler le score brut d'un domaine en additionnant tous les 2 et les 1 inscrits dans la colonne **C** pour une période de test spécifique. Pour déterminer le score total en pourcentage, divisez le score total par le score total optimal.

Date de l'évaluation	_____	_____	_____	_____
Score total	_____	_____	_____	_____
Score total optimal	<u>92</u>	<u>92</u>	<u>92</u>	<u>92</u>
Pourcentage d'items réussis	_____	_____	_____	_____

**AEPS**

## Domaine de la communication

Évaluateur : \_\_\_\_\_ DATE : \_\_\_\_\_

Commentaires : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Évaluateur : \_\_\_\_\_ DATE : \_\_\_\_\_

Commentaires : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Évaluateur : \_\_\_\_\_ DATE : \_\_\_\_\_

Commentaires : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Évaluateur : \_\_\_\_\_ DATE : \_\_\_\_\_

Commentaires : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

---

Évaluateur : \_\_\_\_\_ DATE : \_\_\_\_\_

Commentaires : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

C = échelle de cotation	N= Notes additionnelles
2 = réussit de façon constante	A = Avec aide
1 = rendement inconstant	I = Interruption du comportement
0 = ne réussit pas	R = Évaluation rapportée
	M = Modification/adaptation
	D = Évaluation directe

Période de l'évaluation									
Nom : _____	Date de l'évaluation	/		/		/			
Évaluateur									
	PII	C	N	C	N	C	N	C	N
A. Interactions avec des adultes familiers									
1. Réagit de façon appropriée à la tonalité affective d'un adulte familial									
1.1 Manifeste de l'affection à l'endroit d'un adulte familial									
1.2 Réagit adéquatement à la tonalité affective d'un adulte familial									
1.3 Réagit en souriant à un adulte familial									
2. Amorce et maintient une interaction avec un adulte familial									
2.1 Amorce un jeu social simple avec un adulte familial									

2.2 Répond au comportement social d'un adulte familial									
2.3 Recherche le confort, la proximité ou le contact physique d'un adulte familial									
3. Amorce et maintient un échange avec un adulte									
3.1 Amorce une communication avec un adulte familial									
3.2 Réagit au comportement de communication d'un adulte familial									
<b>B. Interactions avec l'environnement</b>									
1. Adopte les comportements appropriés pour satisfaire ses besoins physiques									
1.1 Adopte les comportements appropriés pour apaiser sa faim, étancher sa soif et se reposer									
1.2 Adopte les stratégies appropriées pour se calmer et s'apaiser									
2. Participe à des routines sociales établies									
2.1 Réagit à des routines sociales établies									
<b>C. Interactions avec les pairs</b>									
1. Amorce et maintient une interaction avec un pair									
1.1 Amorce un comportement social envers un pair									
1.2 Réagit adéquatement au comportement social d'un pair									
1.3 Joue à proximité d'un ou de deux pairs									
1.4 Observe ses pairs									

1.5 S'occupe en jouant de manière appropriée avec des jouets									
2. Amorce et maintient la communication avec un pair									
2.1 Amorce la communication avec un pair									
2.2 Réagit au comportement de communication d'un pair									

On peut compiler le score brut d'un domaine en additionnant tous les 2 et les 1 inscrits dans la colonne C pour une période d'évaluation spécifique. Pour déterminer le pourcentage d'items réussis, divisez le score total par le score total optimal.

Date de l'évaluation	_____	_____	_____	_____
Score total	_____	_____	_____	_____
Score total optimal	<u>50</u>	<u>50</u>	<u>50</u>	<u>50</u>
Pourcentage d'items réussis	_____	_____	_____	_____

**AEPS**

## Domaine social

Évaluateur : \_\_\_\_\_ DATE : \_\_\_\_\_

Commentaires : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Évaluateur : \_\_\_\_\_ DATE : \_\_\_\_\_

Commentaires : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Évaluateur : \_\_\_\_\_ DATE : \_\_\_\_\_

Commentaires : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Évaluateur : \_\_\_\_\_ DATE : \_\_\_\_\_

Commentaires : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Évaluateur : \_\_\_\_\_ DATE : \_\_\_\_\_

Commentaires : \_\_\_\_\_

---

---

---

---